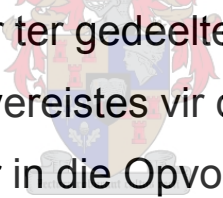


Die rol van leerstyle in aanvangsleesontwikkeling by graad 2-leerders: 'n gevallestudie

Anna JM Williams



Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening
aan die vereistes vir die graad
Magister in die Opvoedkunde
aan die
Universiteit Stellenbosch

Studieleier: Dr H Menkveld

Maart 2012

Verklaring

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

wg AJM Williams

Datum: 5 Maart 2012

Kopiereg © 2012 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

Opsomming

Die hoofdoel van die studie was om die invloed van 'n intervensie op tien graad 2-leerders se leespeil te bepaal. 'n Gevallestudie is as navorsingsmetode gebruik.

Die navorsingsgroep, bestaande uit vyf seuns en vyf dogters tussen sewe en agt jaar oud, was almal in graad 2 aan 'n Bolandse laerskool. Die leerders het nie voldoen aan die Nasionale Assesseringstandaarde vir lees en kyk (LU3: 3.4) nie.

Die navorsing het uit twee evalueringsfases en 'n intervensieprogram bestaan. Tydens die evalueringsfases is die leespeil van die leerders voor en na die intervensie bepaal. Tydens die intervensie is waarneming gedoen en met behulp van 'n koderingstelsel aangeteken.

Die navorsingsgroep is oor 'n periode van tien weke drie keer per week vir 30 minute aan 'n program blootgestel. Die data-analise het 'n verbetering getoon ten opsigte van vlotheid, spoed, akkuraatheid, analise en selfkorrigerend.

Die studie het dus aangetoon dat die intervensie die leespeil van die tien leerders verbeter het.

Summary

The main objective of this study was to determine the effects of an intervention programme on the reading levels of ten grade two learners. A case study was used as research method.

The research group of five boys and five girls between the ages of 7 and 8 years were Grade 2 learners at a Boland primary school. These learners did not meet the Assessment Standards for reading and looking (LO3: 3, 4)

The research process consisted of a pre evaluation phase, the intervention and a post evaluation phase. The learner's reading levels were determined during the evaluation phases. The observation during the intervention was coded and recorded.

The group was taught during a period of 10 weeks, 3 times a week for 30 minutes at a time. An analysis of data showed improvement of reading levels with regards to fluency, speed, accuracy analysis and self correction.

The study thus shows that the intervention was effective for improving reading levels.

Dankbetuigings

Ek bedank graag die volgende persone

- God, vir genade en krag.
- Dr Menkveld vir professionele begeleiding en ondersteuning.
- Mediese span vir liefde, motivering en geduld.
- My ouers, Carmelita, Bijonne, broers en susters vir hul belangstelling en omgee.

INHOUDSOPGAWE

Hoofstuk 1: Probleemstelling, doelstelling en metode van ondersoek.1

1.1	Inleiding.....	1
1.2	Probleemstelling	2
1.3	Relevansie van die navorsing	3
1.4	Doel van die studie	3
1.5	Navorsingsvraag	4
1.6	Navorsingsmetodologie	4
1.6.1	Literatuuroorsig	4
1.6.2	Navorsingsontwerp	5
1.7	Konteks waarbinne die studie plaasgevind het	6
1.8	Uitleg van die studie.....	7
1.9	Samevatting	7

Hoofstuk 2: Literatuurstudie 9

2.1	Inleiding	9
2.2	Die belangrikheid van aanvangsleesonderrig	9
2.2.1	Doelstellings van aanvangsleesonderrig	9
2.3	Enkele aanvangsleesmetodes	10
2.3.1	Die kyk-en-sê-metode as sintetiese benadering	11
2.3.2	Die heeltaalmetode	12
2.3.3	Die gebalanseerde benadering	13
2.4	Faktore wat 'n rol speel in aanvangsleesonderrig	15
2.4.1	Voorafkennis	15
2.4.2	Liggaamlike ontwikkeling.....	16
2.4.3	Emosionele en sosiale ontwikkeling	17
2.4.4	Taalontwikkeling.....	17

2.4.5	Perseptuele ontwikkeling.....	18
2.4.6	Die ontwikkeling van fonologiese bewustheid	20
2.5	Die rol van leerstyle in aanvangsleesontwikkeling	20
2.5.1	Modaliteite se invloed op die leerders se leerstyle	21
2.5.2	Meervoudige intelligensie se invloed op die leerders se leerstyle.....	22
2.6	Die aanvangsleesonderrigklaskamer.....	24
2.6.1	Hardoplees in groepe.....	24
2.6.2	Bekwaamheidsgroepe	25
2.6.3	Differensiasie.....	26
2.7	Leesprobleme	27
2.7.1	Wanneer ondervind 'n leerder 'n leesprobleem?	27
2.7.2	Moontlike oorsake van leesprobleme.....	28
2.7.3	Die hantering van leesprobleme.....	31
2.7.4	Tegnieke om leesvlotheid te verbeter	32
2.7.5	Die skep van 'n positiewe leesklimaat.....	34
2.8	Samevatting	36
Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en metode van ondersoek.....		37
3.1	Navorsingsprobleem	37
3.2	Doel van die studie	38
3.3	Navorsingsvraag	38
3.4	Navorsingsontwerp	39
3.4.1	Gevallestudie	39
3.5	Navorsingsmetodologie	42
3.5.1	Die intervensieprogram	42
3.5.2	Betroubaarheid en geldigheid	45
3.6	Samevatting	46

Hoofstuk 4: Die Intervensieprogram	47
4.1 Implementering van die intervensieprogram	47
4.1.1 Uitgangspunte van die program	47
4.1.2 Doel met die program	48
4.1.3 Toepaslikheid van die program	48
4.2 Keuse van die inhoude van die intervensieprogram	49
4.2.1 Pre-evalueringsfase en post-evalueringsfase	49
4.2.2 Hulpverleningsprogram	49
4.3 Inhoude van die hulpverleningsprogram	50
4.3.1 Leesvlotheid	51
4.3.2 Woordherkenning (sigwoorde)	52
4.3.3 Herkenning van klanke	53
4.3.4 Manipulering van klanke	55
4.4 Resultate van die intervensie	56
4.4.1 Leerderprofile	57
4.4.2 Samevattende resultate	60
4.5 Samevatting	61
 Hoofstuk 5: Resultate, bevindings, gevolgtrekkings en implikasies...	62
5.1 Inleiding	62
5.2 Resultate	62
5.2.1 Literatuurstudie	62
5.2.2 Die vraelys	62
5.2.3 Die intervensieprogram	64
5.3 Bevindings	65
5.3.1 Die opvoeder	65
5.3.2 Die ondersoekgroep	66

5.3.3	Ander rolspeleers	66
5.3.4	Algemene bevindings.....	67
5.4	Gevolgtrekkings	68
5.5	Implikasies	69
5.6	Samevatting	70

BRONNELYS.....	72
BYLAE 1.....	77
BYLAE 2.....	79
BYLAE 3.....	89

Hoofstuk 1: Probleemstelling, doelstelling en metode van ondersoek

1.1 Inleiding

Die infasering van Kurrikulum 2005 (K2005) vir Grondslagfase, Gr. R-3 was beplan vir 2004. Hierdie dokument stel 'n lewenslange leerder in die vooruitsig en is daarop gerig om elke leerder se volle potensiaal te ontwikkel (2004). Dit sou sonder andere word die drie leerprogramme, geletterdheid, gesyferdheid en lewensvaardigheid, waaruit K2005 bestaan het.

Die geletterdheidsprogram is verdeel in huistaal en eerste addisionele taal. Angesiens taal sentraal staan tot elkeen se persoonlike groei, sy interaksie met ander en sy toegang tot leer en tot die wêreld is veral die hantering van die leerders se huistaal van die uiterste belang. Gevolglik het die assesseringstandaarde vir huistaal die volle spektrum van die verskillende taalvaardighede ingesluit en ondersteuning gebied vir die ontwikkeling van verskillende soorte geletterdheid, soos lees en kyk, skryf, luister en praat, met die insluiting van visuele, ouditiewe en kritiese geletterdheid.

In 2009 is K2005 met die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) vervang. Die HNKV verwys spesifiek na geletterdheid en stel voor daar weggebeweeg word van leesgereedheidsprogramme na vaardighede soos ouditiewe en visuele onderskeiding, asook die ontwikkeling van motoriese vaardighede gedurende die leerder se leeservaringe. Alle leerders begin skool met reeds bestaande kennis van hul huistaal en daarom behoort hulle vaardighede gerespekteer en verder ontwikkel te word. Leerders moet gehelp word om tegnieke en strategieë te ontdek wat hulle sal help om die geskrewe word te ontsluit (Hoyt 2002).

Alhoewel sowel K2005 as die HNKV die potensiaal gehad het om suksesvol te wees het veral die talle proaktiese probleme, wat hoofsaaklik verband gehou het met die implementering daarvan, onder andere aanleiding gegee tot hierdie studie.

1.2 Probleemstelling

Alle leerders leer nie op dieselfde manier lees nie, want leerders benut onder andere verskillende leerstyle, modaliteite en meervoudige intelligensies om te leer. Hierdie komponente verteenwoordig onder andere die vermoë van die leerder om 'n positiewe bydrae te kan lewer in sy leesontwikkeling. Veral leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite behoort geïdentifiseer en tydens leesontwikkeling benut te word, want as die leerders almal volgens dieselfde metode onderrig word, bv. die kyk-en-sê-metode, sal daar in die klas dissiplinêre probleme wees omdat almal se leerstyle nie geakkommodeer word nie.

Greenberg (1998: 72-82) vestig die aandag daarop dat onderrig aan jong leerders al meer uitdagend word vanweë die groter verskeidenheid wat by hierdie leerders voorkom. 'n Gekompliseerde samelewing wat problematiese gesinstipes en gesinsverbrokkeling insluit, word aangetref. Groot individuele verskille asook taal-, kultuur- en godsdienstige verskille en verskille as gevolg van die ekonomiese situasie van die gesin, die woonbuurt en die gemeenskap waarin die kind hom bevind, beïnvloed die ontwikkeling van die jong leerder.

Siekte, werkloosheid en armoede in die gesin het noodwendig 'n groot invloed op die leerder se wording tydens kinderjare. Dit is dus duidelik dat individuele begeleiding 'n noodsaaklike komponent is van die onderrigtaak in die grondslagfase om die verskille van leerders ten opsigte van hul opvoeding tuis, hul agtergrond en ervaring, aan te spreek. In die skool word hierdie eis verder bemoeilik deur groot getalle leerders onder die beheer van een opvoeder (Kranowitz 2005:155).

My ervaring is dat groter klasse bydra tot leerders se leesprobleme, as gevolg van die minder gunstige opvoeder-leerder-ratio, en ook tot meer probleme in die hoofstroomonderwys. Die opvoeder ervaar dus toenemende probleme met die hantering van hierdie leerders binne die hoofstroom (Benelli 2000). In my skool is die geletterdheidsvermoë van leerders in die grondslagfase in verskeie studies ondersoek. Die uitslae (2004) dui aan dat van die leerders in graad 3 se geletterdheid op graad1-

vlak was. Die geletterdheidsresultate in 2002 was 23% en in 2004 was dit 20% – 'n afname van 3% (Bonthuys 2003).

Uit ervaring in my kring is dit duidelik dat die opvoeders van die grondslagfase probleme ondervind om die aanbevole tydstoewyding van 40% vir die geletterdheidsprogram in te klee. Hulle is bv. onseker of die geletterdheidshalfuur deel vorm van die 40%, wat te min tyd gee vir lees, of dat dit 'n ekstra halfuur per dag by die 40% gee.

1.3 Relevansie van die navorsing

Die leerders ondervind veral probleme met basiese leesvaardighede, naamlik woordaanpaktegnieke en klankprosessering. Lees is 'n interaktiewe proses en daarom kan probleme met leesbegrip (wat ook volop is) in 'n groot mate aan swak ontwikkelde leesvaardighede toegeskryf word. Swak leesvermoëns kan ook gekoppel word aan basiese leesvaardighede wat agterstande toon (Rubin 2002).

Sodra 'n leerder 'n agterstand in lees ontwikkel het, veroorsaak dit dat hierdie leerder minder lees en daarom mindere geleenthede het om die kennis op te doen (Wirt, Bryan & Wesley 2006).

Aanvangleesonderrig behoort ook voorsiening te maak vir die benutting van ten minste die leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite om groter sukses te verseker. Dit word om verskeie redes feitlik nooit gedoen nie (Booyesen 1993). Aangesien die studie juis op die rol van leerstyle in aanvangsleesonderrig fokus en hoe die benutting daarvan leesprobleme kan verminder, maak dit die navorsing baie relevant (sien 3.1).

1.4 Doel van die studie

Die hoofdoel van die studie is om die rol van leerstyle in aanvangsleesontwikkeling by graad 2-leerders vas te stel (sien 3.2). Hierdie doel kan bereik word deur aan die volgende aandag te gee:

- Om die ontwikkeling van die geletterdheidsproses te bestudeer om sodoende die vaardighede en strategieë (veral voorkeurmodaliteite en meervoudige intelligensie) te identifiseer wat die leerders nodig om te leer lees.
- Om insig te verkry hoe die graad 2- leerders inligting bekom, gebruik en toepas tydens geletterdheidsontwikkeling en watter leesprobleme ontstaan as genoegsame inligting nie bekom, gebruik en toegepas word nie.
- Om hulpverleningsstrategieë te ontwerp en uit te toets.

1.5 Navorsingsvraag

Die navorsingsvraag (sien 3.3) wat beantwoord moet word om die doel van die studie te bereik lui soos volg:

Hoe vind graad 2-leerders se aanvangsleesontwikkeling plaas?

Die vraag bestaan uit die volgende twee subvrae:

1. Watter leerstyle en voorkeurmodaliteite gebruik graad 2-leerders in aanvangslees?
2. Watter strategieë (leerstyle en modaliteite) kan gebruik word om leerders se aanvangslees te bevorder?

1.6 Navorsingsmetodologie

1.6.1 Literatuuroorsig

Literatuur word volgens Mouton (2001) as 'n sekondêre bron beskou. Die doel van die literatuuroorsig is om uit te vind wat alreeds in die veld van ondersoek gedoen en geskryf is. Literatuur ondersteun die wyse waarop die studie beplan is, asook hoe konsepte bepaal en afgebaken word. 'n Literatuuroorsig kan ook aantoon hoe die ondersoek vorder en hoe die gegewens wat alreeds bekend is, verfyn of hersien kan word (Merriam 1998).

Die literatuuroorsig dra verder daartoe by om toepaslike teorieë te identifiseer en as 'n basis vir die samestelling van 'n teoretiese struktuur te dien. Hierdie teoretiese struktuur dui eerstens aan wat van die onderwerp bekend of onbekend is. Dit dui ook die

presiese doel van die studie aan en hoekom dit belangrik is om te ondersoek, op watter aspek gefokus gaan word en waarna en hoe ondersoek ingestel moet word (Mertens 1998).

Die vertrekpunt in hierdie studie is dan eerstens 'n literatuuroorsig oor die verskillende wyses waarvolgens geletterdheidsontwikkeling bevorder kan word. Navorsing word gedoen aangaande die ontwikkeling van aanvangslees (sien 2.3) en die ontstaan en hantering van leesprobleme (sien 2.7). Daar word klem gelê op die verskillende leerstyle van die leerders, die benutting van die verskillende modaliteite en meervoudige intelligensies (sien 2.5). Dit gaan daaroor hoe die leerder inligting bekom, integreer en benut, met ander woorde hoe die leerder leer en begrip van die wêreld om hom verkry.

1.6.2 Navorsingsontwerp

Die navorsingsvraag lei na die keuse van 'n kwalitatiewe ontwerp (sien 3.4), aangesien die ondersoek op die proses en ontwikkeling van lees fokus en wat dit 'n ondersoekende en verkennende studie maak.

Die soort kwalitatiewe ontwerp wat gebruik word, is die gevallestudie (sien 3.3). Die gevallestudie in die opvoedkunde word veral aangewend in gevalle waar die navorser geïnteresseerd is in die proses van die ontwikkeling en word toegepas om spesifieke kwessies te ondersoek (Aldridge & Levine 2001). In hierdie ondersoek (2006) is 'n gevallestudie met 'n groepie van 10 leerders in 'n graad 2-klas onderneem om die proses van aanvangsleesontwikkeling te ondersoek. Daar is spesiaal aandag geskenk aan hulle leerstyle en voorkeurmodaliteite.

Die kwalitatiewe studie met die graad 2-leerders het uit drie fases bestaan: 'n pre-evalueringsfase, 'n hulpverleningsprogram en 'n post-evalueringsfase. Data is tydens die hele proses ingesamel. Die resultate van die pre- en post-evalueringsfases is met mekaar vergelyk om vas te stel of die leerders in die ondersoekgroep se

leesvaardighede verbeter het (sien 4.4). Gedurende die hele proses is daar ook intensiewe waarneming gedoen deur die navorser en 'n onafhanklike waarnemer.

'n Ander komponent van die kwalitatiewe navorsingsontwerp was die voltooiing van 'n oop vraelys deur sommige van die opvoeders in die grondslagfase (Brander, Magnelli, Oetjens & Seagren 2001). Die response het dit moontlik gemaak om data in te samel in verband met die soorte leesprobleme wat die leerders in hulle klasse het.

Die resultate van die navorsing is verkry deur alle aspekte van die gevallestudie op te teken. Dit sluit in die resultate van die pre- en post-evalueringsfases, verslaghouding van die leerders se reaksies op die verskillende vaardighede en leerstyle wat deel gevorm het van die hulpverleningsprogram en wat beskryf is in die verskillende afsonderlike aktiwiteite. Die resultate van die waarneming is ook gekodeer en neergeskryf om sodoende seker te maak dat al die resultate gekontroleer kon word.

1.7 Konteks waarbinne die studie plaasgevind het

Die primêre skool waaraan ek verbonde is en waar die intervensieprogram aangebied is, is in 'n Bolandse dorp geleë. Die skool het 1450 leerders waarvan die meeste leerders uit 'n plakkerkamp, sub-ekonomiese en landelike gebiede kom. Die omstandighede ten opsigte van voeding, versorging, opvoeding en behuising wissel tussen swak tot uiters swak. Die skool het geen biblioteek nie, maar wel 'n rekenaarlokaal met 30 rekenaars en ko-kurrikulêre aktiwiteite vind so ver as moontlik plaas. Die skool bied sportprogramme aan met beperkte bronne om die leerders holisties te help ontwikkel (Grove & Hauptfleisch 1986:2).

Die grootte van klasse wissel tussen 40 en 45 leerders. Hulle word onderrig in hulle moedertaal, Afrikaans. Die skoolbevolking bestaan uit bruin en swart leerders.

Binne die grondslagfase vind differensiasie ten opsigte van leespeil plaas. Onderrig geskied in die drie vaardigheidsgroepe, waarbinne leerders teen hulle eie tempo vorder (Moloi 2005: 21). Vir daardie leerders wat steeds te stadig vorder om die spesifieke

uitkomst vir 'n leerprogram te bereik, moet die klasopvoeder intervensieprogramme en leerondersteuning beskikbaar stel. Die benutting van die gevallestudie as navorsingsontwerp vir hierdie studie is dus baie gepas, want die metodologie wat gevolg is, het nie die leerders ontwig nie.

In 2006, toe die gevallestudie gedoen is, was daar vier graad 2-klasse. Die navorser was die klasopvoeder van een van die klasse. In hierdie klas was daar twintig leerders met 'n onbevredigende leespeil. Tydens die pre-evalueringsfase is die tien leerders met die swakste leespeil geïdentifiseer as die navorsingsgroep: vyf seuns en vyf dogters. Die feit dat die navorser die klasopvoeder was van die graad 2-klas het bygedra tot die toeganklikheid tot en die bou van 'n vertrouensverhouding tussen leerders, ouers en die navorser (Cheatum & Hammond 2000:171-173).

1.8 Uitleg van die studie

Die studie bestaan uit vyf hoofstukke wat elkeen 'n ander aspek van die navorsingsproses toelig. Hoofstuk 1 konsentreer op die probleemstelling, doelstelling en metode van ondersoek. In Hoofstuk 2 word die literatuurstudie aangebied. Die literatuurstudie fokus op die mees relevante aspekte van aanvangslees en aanvangsleesonderrig, soos dit op hierdie studie betrekking het. Die keuse van die navorsingsontwerp en die navorsingsmetodologie kom in Hoofstuk 3 aan bod. Daarin word onder andere verklaar waarom die gevallestudie 'n gepaste keuse van ontwerp was. 'n Volledige uiteensetting van die intervensieprogram word in Hoofstuk 4 beskryf. Die studie word afgesluit met Hoofstuk 5, waarin die resultate, bevindinge en gevolgtrekkings beskryf word.

1.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die agtergrond tot die studie geskets. Daar is genoem dat die probleme met die implementering van die HNKV een van die aanleidende oorsake van die studie was. Die idee was dat aanvangsleesonderrig krities bekyk word, deur veral die rol van leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite te betrek. Daarvoor is 'n literatuurstudie gedoen en 'n gevallestudie as navorsingsproses gebruik. Data is

gegenereer deur die verskillende fases van die gevallestudie en deur 'n oop vraelys wat deur sommige van die opvoeders voltooi is. Die konteks waarbinne die studie gedoen is, is ook geskets en die hoofstuk is afgesluit met die uiteensetting van die uitleg van die studie.

Hoofstuk 2: Literatuurstudie

2.1 Inleiding

Vir die mens is lees 'n doodgewone, alledaagse aktiwiteit, maar tog is dit een van die belangrikste vaardighede wat hy kan bemeester. Ook die leerder bevind hom/haar vandag in 'n wêreld waarin die belangrikheid van lees meer en meer toeneem: meer mense lees vandag meer geskrewe werke oor onderwerpe as ooit te vore (Johnson 2006). Lees is onmisbaar vir die persoonlikeheidsvorming van die kind. Lees bevorder die ontwikkeling van die verstandelike, emosionele, sosiale, sedelike, kulturele, beroepskundige en religieuse lewe van die mens (Wilhelm 2001). 'n Persoon wat goed kan lees, kan meer effektief funksioneer in sy/haar daaglikse aktiwiteite, kan sy emosionele en intellektuele behoeftes meer bevredig en kan beter presteer op skool (Graham & Kelly 2001: 72-83).

2.2 Die belangrikheid van aanvangsleesonderrig

Aanvangsleesonderrig is baie belangrik omdat die leerder deur lees kennis verwerf, genot en ontspanning skep, emosionele bevrediging verkry en probleme oplos. Verder bepaal die leerder se leesvermoë sy vordering in elke ander vak. Dit beïnvloed sy persoonlikheidsontwikkeling, medebepaal die keuse van sy beroep en verskaf genot deur die lees van die leesstof wat hy reeds bemagtig het (Pressley 2006:81).

Aanvangsleesonderrig hou 'n groot uitdaging in ten opsigte van die leerder se pad vorentoe en is die sleutel tot sy/haar verdere ontwikkeling.

2.2.1 Doelstellings van aanvangsleesonderrig

Die HNKV se doelstellings met aanvangsleesonderrig is soos volg:

Leeruitkoms 3 – Lees en kyk

Die leerder is in die skool om vir inligting en genot te lees en te kyk en krities op die estetiese, kulturele en emosionele waardes in tekste te reageer. Leeruitkomste is:

- 1. Gebruik visuele leidrade om betekenis te skep.*

2. *Skep betekenis uit geskrewe teks.*
3. *Herken en skep betekenis uit letters en woorde in langer tekste.*
4. *Ontwikkel klankbewustheid.*
5. *Lees vir inligting en genot.*

Hierdie doelstelling kan bereik word deur op twee subdoelstellings te fokus, naamlik; die aanleer van die meganiese leesvaardighede en begripsvaardighede.

Meganiese leesvaardighede

Hierdie vaardighede sluit die volgende in:

- Die aanleer van 'n ruim kyk-en-leeswoordeskat
- Die selfstandige herkenning van onbekende woorde
- Die ontwikkeling van goeie oogbewegings
- Die ontwikkeling van spoed en vlotheid by stillees.
- Die ontwikkeling van hardopleesvaardighede soos frasering, toonhoogte, uitspraak en artikulasie.

Begripsvaardighede

Enkele van die aanvanklike begripsvaardighede wat hanteer moet word, is:

- Die opbou van 'n groot, noukeurige praatwoordeskat
- Die ontwikkeling van die bekwaamheid om die betekens in al groterwordende eenhede te snap, bv. 'n sin, 'n groupie sinne en paragrawe.
- Die vaardighede om antwoorde op vrae te soek.
- Die vermoë om die hoofgedagte te vind.
- Die vermoë om te onthou wat gelees is en dit te kan gebruik.

2.3 Enkele aanvangleesmetodes

Navorsers verskil oor wat as die suksesvolste leesmetode beskou kan word. Die suksesvolle fasilitering van lees hang af van die kreatiewe toepassing van 'n individuele leesbenadering of die kombinasie daarvan, afhangende van die behoefte van die leerders.

Die leesbenaderings kan onder twee hoofbenaderings gegroepeer word, naamlik die dele- na-die-geheel-benadering of vaardigheidsverwerwingsteorie (*bottom up”) en die geheel-na-die-dele of singewingsteorie (“top down”) (Grové 1984).

Die vaardigheidsverwerwingsteorie sluit die sintetiese en analitiese benaderings in. Die sintetiese benadering konsentreer op die alfabet- en die klankmetode (fonetiese benaderings) en die analitiese benadering konsentreer op die kyk-en-sê-metode (woordbenadering).

Die singewingsteorie konsentreer hoofsaaklik op die leerder se omgang met werklike boeke en lees vir betekenis (Cheatum & Hammond 2000: 225).

2.3.1 Die kyk-en-sê-metode as sintetiese benadering

Hierdie benadering word reeds vir baie jare gebruik, soos onder andere blyk uit die feit dat die navorser self met hierdie metode leer lees het. Die leerders wat die meeste by hierdie metode baat, is diegene met ‘n soortgelyke leerstyl (Greyling & Joubert 1984). Die belangrikste voordele en nadele van hierdie aanvangsleesmetode is soos volg:

Voordele

- Woorde uit die leefwêreld van die kind word gebruik.
- Die lees van die woorde en die woorde se betekenis word saam hanteer.
- Die leestekse is oor die algemeen interessanter as dié van die klankmetode.
- Daar word op betekenisvolle gehele eerder as op dele gekonsentreer.
- Leerders word vinniger toegelaat om self te lees as by die klankmetode.
- Hierdie leesmetode het selde woord-vir-woord-lees tot gevolg.

Nadele

- Daar word sterk op die leerder se geheue gesteun; dit lei tot papegaiwerk.
- Letters en klanke word dikwels afgeskeep; die gevolg is dat die leerder swakker spel as wanneer die klankmetode gebruik word.
- Dit lei dikwels tot “raai-raailees”.

- Die leerder kan maklik deurmekaar raak; dit kan hulle lewenservaring negatief beïnvloed, aangesien die leerder se selfvertroue 'n knou kan kry.
- Leerders se woordeskat is beperk tot 'n gekontroleerde situasie.
- Leerders word nie aangemoedig om egte boeke te lees nie; die leesboek verteenwoordig dus die lesers se ervaring.

2.3.2 Die heeltaalmetode

In hierdie benadering word die taal baie wyer betrek as die aanwending van leesstrategieë om in gekontroleerde omstandighede meganies te leer lees. Die klem val sterk op die integrasie van luister, praat, lees en skryf binne 'n tematiese benadering.

Die heeltaalmetode benut verskillende benaderings tot die onderrig van lees deur die gebruik van 'n verskeidenheid metodologieë soos gedeelde lees, gedeelde skryf, groeplees, begeleide lees en selfstandige lees. Die heeltaalmetode verseker ook 'n balans van metodologieë sodat daar vir alle leerders voorsiening gemaak word. Visuele leerders en kinestetiese leerders sal almal op meer as een van die geïmplementeerde metodologieë reageer (Holt 1983).

Voorts is die benadering van die opvoeder gebalanseerd, aangesien die opvoeder die spesifieke aktiwiteite wat sy met die leerders doen so kies dat daar voorsiening gemaak word vir die verskillende leerstyle. Al die leerders word dus gestimuleer deur die opvoeder se insette en voorsien van modelle. Die deelnemende aard van die heeltaalmetode bevorder ook leer.

Ten slotte verseker die heeltaalbenadering dat die leerders gebalanseerde steun kry, aangesien leerders deur die opvoeder en portuurgroepe ondersteun en gesteier word totdat hulle gereed is om selfstandig te werk.

Beginnels van die heeltaalmetode

- Lees en skryf vir betekenis is van kardinale belang.
- Lees- en skryfervarings behoort leerdergesentreerd te wees.

- Lees en skryf is onlosmaaklike prosesse en moet so hanteer word.
- Leerders benodig blootstelling aan 'n wye verskeidenheid tekste terwyl hulle lees en skryf.
- Lees en skryf is kragtige middels vir aanvangsleesonderrig.
- Dit is een van die beste benadering tot die onderrig van lees en skryf aangesien dit 'n kombinasie van benaderings is wat vir alle leerstyle en voorkeurmodaliteite voorsiening maak.
- Dit betrek al die komponente van taal op 'n gebalanseerde manier.

2.3.3 Die gebalanseerde benadering

Dit is belangrik om te verstaan dat die gebalanseerde benadering nie 'n leesmetode is nie, maar 'n ingesteldheid ten opsigte van lees en algemene geletterdheidsonderrig. Die gebalanseerde benadering betrek verskillende lees- en onderrigmetodes en strategieë, afhangende van die bepaalde leerder se behoeftes en vordering.

Die leerder se leergereedheid hang van sy/haar geheelontwikkeling af en sluit die volgende in: liggaamlike ontwikkeling, dominasie, intellektuele ontwikkeling, emosionele ontwikkeling, sosiale ontwikkeling en taalontwikkeling. Al hierdie verdien aandag in 'n gebalanseerde benadering tot aanvangslees (Cunningham, Nathan & Calfee 2000) .

Konstruktivisme as teorie pas ook in die gebalanseerde benadering. Konstruktivisme beskryf die leerproses in terme van konstruksie, ontdekking, ontwikkeling, uitvind, ondersoek en die skep van nuwe kennis. So kan verskillende leerders dieselfde storie lees maar dit verskillend vertolk omdat hulle dinkprosesse nie dieselfde is nie. Hulle voorafkennis, wat nodig is om die storie te interpreteer, kan ook verskil (Marlowe & Page 1998).

Die konstruktivisme-proses as 'n dinkproses gaan dus nie daaroor hoeveel kennis die leerder kan memoriseer nie, maar hoe die leerder die inligting ontdek, reflekteer, navors en analiseer. Die kritiese ontleding van die inligting wat hy lees, bv. die onderskeid tussen relevante en irrelevante inligting of data, vorm ook 'n belangrike aspek van leer

in die klaskamer. Wanneer die leerder 'n opsomming in sy eie woorde kan maak van dit wat hy lees en kritiese vrae kan ontwikkel in verband met 'n onderwerp, weet die opvoeder dat daar konstruktivistiese leer in die klaskamer plaasgevind het (sien 3.1) (Kapp 1990).

Motivering, 'n ander element van 'n gebalanseerde leesbenadering, is baie belangrik vir leerders met leesprobleme (Selley 1999: 201-212). Vir die leerder met spraakprobleme, bv hinkel, help motivering om sy selfbeeld en selfvertroue te verbeter. Verskillende aktiwiteite kan by aanvangsleesonderrig ingebou word om die leerder te help. Dit behoort 'n geïntegreerde deel te vorm van die verskillende elemente wat die gebalanseerde benadering vorm om sodoende die leerders te ondersteun en te versterk. 'n Aktiwiteit wat motivering stimuleer, is as leerders agter in hulle taalboeke register hou van die boeke wat hulle gelees het. Dieselfde word bereik met 'n muurplakkaat getiteld *Boeke waarvan ek baie hou*. Die leerder skryf die boek se naam op 'n kaartjie en plak dit onder sy naam op die plakkaat sodat almal kan sien wie die meeste boeke gelees het.

Daar bestaan ook 'n positiewe verband tussen lees en geskrewe werk, soos aangetref in aanvangsleesprogramme waarin skryfaktiwiteite 'n belangrike deel vorm, wat tot 'n merkbare vordering in leerders se leesprestasie gelei het (Allington 2001: 16-24).

Gedurende die laaste klompie jare word daar ook aandag gegee aan 'n meer transaksionele benadering (sien 2.4.1 en 2.7.2) tot leer lees en skryf met die klem daarop dat lees (geletterdheid) 'n individuele, sosiale en kulturele proses is (Whitmore, Martens, Goodman & Owocki 2004), maw die fokus is op alle dimensies van die leerder en sy/haar leewêreld. Die gevolg is dat leer lees (lees van nuwe woorde en begryp wat gelees word) as 'n transaksie tussen die verskillende dimensies van die kind hanteer word as die leerders en opvoeder aandag gee aan die volgende dimensies:

- Beklemtoning van wat lesers wat goeie strategieë gebruik, doen.
- Leerders word geleidelik gelei om self verantwoordelikheid te aanvaar vir die strategiese prosessering van inligting.

- Bevorderig van geleentheid vir gesamentlike leer.
- Aanmoediging van besprekings oor die interpretasie van tekste (Brown 2008).

2.4 Faktore wat 'n rol speel in aanvangleesonderrig

2.4.1 Voorafkennis

Soos reeds genoem (sien 2.3.3) veronderstel 'n gebalanseerde benadering ook die benutting van die leser se voorafkennis. Veral die transaksionele benadering se strategieë berus daarop dat die leser sy voorafkennis benut deur sy persoonlike ervarings met die inhoud van die teks te verbind en sodoende die teks baie beter begryp. Leesbegrip kan benadeel word deur die leser se gebrekkige kennis oor die tersaaklike onderwerp. Gevolglik moet voorafkennis vanaf die begin-leer-lees-proses in aanmerking geneem word, soos deur die beplanning van die soort leesbegrip wat in 'n bepaalde teks aandag gaan kry en benodig word om die teks te begryp.

Voorafkennis word beskou as netwerke van konseptuele kennis van die wêreld rondom die leerder wat hy/sy saambring na die lees van 'n teks en 'n invloed het op die leerder se begrip van die teks. Die kwaliteit van begrip hang daarvan af van hoe goed die leerder die inligting van twee bronne (voorafkennis en teks) met mekaar in verband kan bring (Mertens 1998).

Die kennis wat die leerder na die teks bring bepaal dus wat die leerder uit die teks kan haal. Die leerder met 'n ryk ervaringswêreld sal meer uit die teks kry as 'n leerder wat uit 'n degepriveerde omgewing kom. As 'n leerder sy/haar eie taal- en ander ervarings met die storie in verband kan bring, skep dit meer begrip van die storie (Brown 2008).

Onderrig en leer binne die ervaringsveld van die leerders, naamlik die huis, skool en gemeenskap, waar die leerders hulle voorafkennis kan benut, sal beter leer tot gevolg hê omdat die leerder wat luister om inligting te bekom met die inligting kan identifiseer (Moll, Gultig, Bradbury & Winkler 2001).

Vir leerders met min voorafkennis is dit belangrik dat die tekste wat gebruik word vir luister en lees kort en interaktief is. Voorbeelde is geskikte hardopleesverhale, rympies, liedjies en gedigte waarmee die leerder kan identifiseer.

Tekste behoort aanvanklik een tot drie weke lank gebruik te word of totdat die leerders die inhoud op sy/haar eie situasie kan toepas (sien 4.2.2 *Voorafkennis*). Eers as die leerder vertrouwd is met die teks kan die opvoeder vrae oor die leesstuk vra.

Bykomende nuwe woordeskat wat verband hou met die leerder se omgewing word ook geleidelik bekendgestel. Hierdie woordeskat het hoofsaaklik te make met die huis, die klaskamer, die gemeenskap en hulle omgewing. Dit is belangrik om oor die woordeskat te praat met die doel om begrip te bevorder, vir motivering en vir woordeskatretensie.

2.4.2 Liggaamlike ontwikkeling

Om te kan lees moet die kind oor 'n gesonde, goed ontwikkelde liggaam beskik. Sy gehoor en gesig moet goed ontwikkel wees sodat hy die klank van taal ouditief kan waarneem en onderskei. Hy moet ook letters en woorde op die skryfbord sowel as in sy boek visueel kan waarneem en onderskei. Die leerder moet sy liggaamlike vaardighede, veral hand-en-oogkoördinasie, in die liggaamsopvoedingsperiode inoefen. Deur middel van hierdie vaardighede leer die leerder ook om net sy oë te beweeg en nie sy hele liggaam of kop as hy lees nie (Wallace & McLoughlin 1975:108).

Motoriese gedragsprobleme

Die vaardigheidsvlakke van groot en fyn motoriese beheer is van die uiterste belang vir die leerproses. Groot motoriek word gesien as die vaardigheid om aktiwiteite uit te voer wat groot spiere benodig ten opsigte van balans. Fyn motoriek word gesien as die beweging van klein spiere wat delikate bewegings uitvoer. Hierdie delikate bewegings sluit in motoriese beheer oor oogspiere vir fokus en diskriminasie, middellynkruising of die navolgingsvermoë van die teks (McGuinness 2005: 402).

Dominasie

Die leerder se handvoorkeur moet by skooltoetrede reeds uitgesorteer wees. Uit eie ondervinding weet die opvoeder dat leesprobleme meer dikwels voorkom by leerders met gemengde dominasie (of kruisdominasie). Vir effektiewe leer maak dit nie saak watter oog en hand koördineer nie, solank die dominasie net stabiel is, met ander woorde aan dieselfde kant is (McGuinness 2005: 406).

Vanweë hulle belangrike rol in aanvangslees, is aktiwiteite wat liggaamlike ontwikkeling aanmoedig ook by die hulpverleningsprogram ingesluit (sien 4.3).

2.4.3 Emosionele en sosiale ontwikkeling

Vir aanvangslees is selfvertroue en emosionele aanpassing belangrik. 'n Leerder moet emosioneel bereid wees te waag en te wil lees. Sy emosionele ewewig, of gebrek daaraan, oefen 'n besliste invloed uit op sy vermoë om te leer of te onthou. As 'n kind gedwing word om te leer lees terwyl hy nog nie die regte instelling daarvoor het nie kan hy meer emosionele probleme ontwikkel. Hy ontwikkel 'n gevoel van spanning en vrees in die leersituasie. Daar moet dus eers 'n atmosfeer van veiligheid, geborgenheid, vriendelikheid en bestendigheid in die klas geskep word sodat die vertrouensverhouding wat so tussen die opvoeder en die leerders tot stand kom die kind veiling, kalm en rustig laat voel. Die leerders sal dan bereid wees om hulle oop te stel vir leer (Bentley, Read & Karairis 1992).

2.4.4 Taalontwikkeling

Die leerder moet oor 'n genoegsame woordeskat beskik om te kan verstaan wat hy lees. Daarom is dit noodsaaklik dat die opvoeder voorsiening sal maak vir nodige taalervaring wat die leerders se woordeskat en taalgebruik sal uitbrei (Tapping & Wolfendale 1985).

Alhoewel alle intelligensies belangrik is vir taalontwikkeling (sien 2.5.2), is intrapersoonlike intelligensie waarskynlik die belangrikste aspek van menslike intelligensie (waarby taalvermoë ingesluit is) wat 'n invloed het op taalontwikkeling.

Deur 'n mens se intrapersonnelle intelligensie is toegang moontlik tot 'n mens se eie gedragtes en emosies en tot dit wat gedink en gevoel word. Dit motiveer ook menslike optrede. Die opvoeder kan 'n belangrike bydrae lewer tot die versterking van die leerders se intrapersonnelle intelligensie deur hulle te lei tot vertroue in hulleself. Dit lei weer lei tot 'n positiewe selfbeeld, selfkennis en insig in hulle eie intellektuele vermoë, en hoe om dit te ontwikkel (Strydom & Du Plessis 2000).

2.4.5 Perseptuele ontwikkeling

Persepsie is die akkurate waarneming, organisasie en interpretasie van inligting wat vanaf die sintuie na die brein gestuur word. Perseptuele ontwikkeling begin by geboorte en in sommige gevalle selfs voor geboorte. Dit is egter in die ouderdomsgroep vier tot ses jaar wat integrasie van die inligting wat deur die sintuie bekom is en die verfyning van hierdie vaardighede plaasvind. Kleuters skakel in hierdie tyd oor van die meer primitiewe taspersepsie (taktiele en kinestetiese modaliteite) na die gebruik van die meer gesofistikeerde visuele en later ook ouditiewe sintuie. Hierdie sintuie is in staat om inligting vinniger op te neem en ook om die integrasie van die inligting baie vinniger te maak.

Perseptuele ontwikkeling word gewoonlik gekoppel aan die ontwikkeling van die verskillende sintuie. Veral visuele en ouditiewe diskriminasie speel 'n belangrike rol by die verstandelike ontwikkeling van die kind en dus ook by leer lees. Volledigheidshalwe word die belangrikste soorte visuele en ouditiewe persepsies gelys en gedefinieer.

Visuele Persepsie

Dit is die vermoë om die inligting wat deur die oë na die brein gestuur word te interpreteer (Lyons 1998:77;81).

Visuele diskriminasie

Visuele diskriminasie vereis 'n vermoë om te kan vergelyk, klassifiseer en ooreenkomste en verskille te kan onderskei.

Wanneer die kind skool toe kom, het hy alreeds ervaring in visuele diskriminasie opgedoen. Sommige leerders kan klein verskille en ooreenkomste waarneem, terwyl ander dit nie kan doen nie. Die opvoeder skep doelbewus baie geleenthede waar die leerder die geleentheid kry om waar te neem, te vergelyk, ooreenkomste en verskille raak te sien. Sodoende word die oë gereed gemaak om later, tydens die leerproses, die beelde te kan inneem.

Visuele geheue

Dit is die vermoë om die inligting wat deur die oë (visuele inligting) na die brein gestuur word te onthou. Geskikte aktiwiteite is nodig om die leerders se visuele geheue toets en te versterk.

Ouditiewe persepsie

Dit is die vermoë om informasie wat deur die ore (ouditiewe inligting) na die brein gestuur word te interpreter.

Leerders verskil in hul ondervinding met klank, asook hul gevoeligheid vir klanke. Baie van hulle kan goed hoor, maar het nog nooit geleer om met gemak te luister nie. Hulle reaksie op opdragte in die klaskamer is gewoonlik stadig omdat hulle eers na die ander leerders in die klas kyk om te sien wat hulle doen aangesien hulle nie deur te luister begrip gevorm het nie.

Daar is verskillende faktore wat luister kan beïnvloed: die ouer of die leerder praat te hard, te veel, met 'n krasserige stem, of neul aanhoudend. Die leerder raak dan emosioneel “doof” en hoor niks meer nie. Soms is die kind moeg, onsteld of siek, wat dan ook sy luistervermoë affekteer.

Ouditiewe Diskriminasie

Ouditiewe diskriminasievermoëns stel die kind in staat om verskille en ooreenkomste in klanke (voorgestel as letters) te kan hoor.

Ouditiewe geheue

Dit is die vermoë om inligting wat deur die ore (geluide, bv. dieregeluide) na die brein gestuur word te onthou en weer voort te bring.

2.4.6 Die ontwikkeling van fonologiese bewustheid

Fonologiese bewustheid sluit veel meer in as bloot die ouditiewe bewuswording van klanke. Dit sluit die vermoë in om op 'n ekspisiete wyse aandag te gee aan die fonologiese struktuur van die gesproke woord en nie aan die betekenis en sintaks daarvan nie. Leerders wat swak presteer in fonologiese bewustheid, sal uiteindelik problem ondervind met woordherkenning en klanke. Die afleiding kan gemaak word dat daar 'n besliste verband bestaan tussen die leesproses, leespeil en fonologiese bewustheid (Miles & Huberman 1994; Gillet, Wallace & Crawford 2004: 56-66).

2.5 Die rol van leerstyle in aanvangsleesontwikkeling

Daar is verskillende leerstyle waarvolgens leerders leer en leer lees (Beachner & Pickett 2001). 'n Leerder se leerstyl ontwikkel egter nie in isolasie nie, want die benutting van die verskillende modaliteite, meervoudige intelligensie en kreatiwiteit het 'n belangrike invloed hierop en bring die integrasie teweeg wat die verskillende leerstyle ondersteun en verstrek.

Leerstylontwikkeling is die gevolg van die ontwikkeling van die leerder self of die gevolg van die leerder se aanpassing by die leersituasie of 'n kombinasie van die twee. 'n Leerder se kognitiewe ontwikkeling loop hand aan hand met sy/haar individuele ontwikkeling. Dit impliseer dat die individu tot 'n mate daartoe in staat is om by die eise van die leeromgewing aan te pas. Die leerder kan dus op verskillende maniere uitdrukking gee aan sy besondere styl van leer (Gardner 2000: 186,200).

Leerstyle dui ook op die wyse waarop die leerder nuwe of moeilike inhoude aanpak, opneem en onthou. Die hulpmiddels, metodes en strategieë wat leerders aanwend wanneer hulle nuwe of moeilike inhoud aanpak, opneem en onthou vorm die leerder se unieke leerstyl.

Net soos elke leerder 'n unieke leerstyl het, het elke opvoeder 'n unieke onderrigstyl. Dit is die unieke wyse waarop die opvoeder sy lesse beplan en aanbied, en sluit uiteraard ook 'n stel houdings in. Butler & Clay (1979: 96, 112-120) is van mening dat opvoeders se onderrigstyle in ooreenstemming is met hul eie leerstyle. Hierdie siening neig dus om die opvoeder se begrip vir verskillende tipes leerders (in terme van hulle leerstyle) en hul keuse van onderrigstrategieë te beperk. Leerders se leerstyle kan dus ook beïnvloed word deur die opvoeder se onderrigstyl, mits die leerders lank genoeg daaraan blootgestel is. Leerders se leerstyle vertoon ook dikwels 'n ooreenkoms met die onderrigstyl van die opvoeder wat hulle die meeste beïnvloed het.

2.5.1 Modaliteite se invloed op die leerders se leerstyle

Leerders leer die wêreld om hulle ken en begryp deur middel van hulle eie ondervinding. Hulle prosesseer nuwe inligting deur dit met reeds bestaande kennis in verband te bring en dan self te besluit of hulle bestaande kennis moet verander in terme van hierdie kennis en of die nuwe inligting as irrelevant beskou moet word. Die leerder is dus die skepper van sy eie kennis.

Hoe die leerder die inligting prosesseer, word direk aan modaliteite gekoppel (sien 2.4.5). Daar word wyd aanvaar dat daar drie modale leerstyle (voorkeurleerstyle) is:

- Ouditief: mense leer deur dit wat hulle hoor.
- Visueel: mense leer deur te sien en waar te neem; hulle moet prente/beelde in hulle brein hê ten einde te verstaan wat hulle moet leer.
- Taktiel-kinesteties: mense leer deur te tas, te manipuleer, te hanteer en te beweeg (Armstrong 2000b).

Kenmerke van modale leerstyle

Ouditiewe leerders is logiese en opvolgende denkers. Hulle is gemaklik met tipiese skooltake soos die analisering van klanke en getalle en die volg van rigting. Hulle werk in 'n logiese volgorde en doen die "regte ding".. Aangesien hulle leerbehoeftes gewoonlik in die klaskamer bevredig word, word hulle as "goeie leerders" beskou. So 'n kind leer klanke maklik aan.

Visuele en taktiel-kinestetiese leerders is globale denkers. Hulle vaar nie goed met logiese, analitiese, opeenvolgende take nie, maar wil die “volledige prentjie” sien. Hulle kan logies, analities en opvolgend dink, maar hulle doen dit deur terug te werk vanaf die geheel na die dele. Hulle moet nuwe materiaal binne konteks leer. Hul denkpatrone neig om lukraak te wees; klasbesprekings lei tot uiteenlopende denkpatrone en hulle maak kreatiewe en ongewone assosiasies oor die onderwerp ter sake. Iemand met ‘n sterk kinestetiese voorkeur leer deur te doen, te ervaar (eksterne manifestasie) en te voel (interne manifestasie) (Gardner 1999: 260-269).

Dit is dus te verstane dat leerders die beste sal leer as hulle hul voorkeurmodaliteite kan gebruik. Gevolglik is dit belangrik dat die opvoeder elke leerder se voorkeurmodaliteite sal bepaal en benut sodat leer vir elke leerder ge-optimaliseer sal wees. Natuurlik sal dit moeilik wees om te onderrig volgens elke leerder se modaliteit van voorkeur as jy ‘n groot klas het, maar lees- en spelmetodes kan gereeld afgewissel word om al die voorkeurmodaliteite te akkommodeer.

2.6.2 Meervoudige intelligensie se invloed op die leerders se leerstyle

Gardner(1999) het die teorie van meervoudige intelligensie, wat leer en intelligensie op ‘n totaal nuwe manier benader, ontwikkel. Dit het opvoedkundiges genoop het om gevestigde metodes in die pedagogiek te heroorweeg. Intelligensie word nou gesien as die vermoë wat die leerder het om probleme in die werklikheid te kan identifiseer en op te los en om ‘n positiewe bydrae te kan lewer in sy/haar kultuur.

‘n Belangrike eienskap van die teorie van meervoudige intelligensie is dat elke leerder in sy/haar totaliteit aangespreek word. Verder word leerders se uniekheid gerespekteer en ontwikkel.

In sy teorie van meervoudige intelligensie voer Gardner (1999) aan dat daar ten minste agt basiese intelligensies bestaan. Hulle is taalkundige (linguistiese) intelligensie, logies-wiskundige intelligensie, visueel-ruimtelike intelligensie, musikaal-ritmiese intelligensie, liggaamlik-kinestetiese intelligensie, interpersoonlike intelligensie,

intrapersoonlike intelligensie en natuurkundige intelligensie. Alhoewel die intelligensies afsonderlik beskryf word, word hulle gelyktydig gebruik en komplementeer hulle mekaar in die denkproses.

Gardner (2000) stel duidelike kriteria as deel van sy teorie om 'n onderskeid te tref tussen 'n talent of vaardigheid en 'n intelligensie. 'n Bepaalde intelligensie word geïdentifiseer as dit aan alle of ten minste 'n meerderheid van die kriteria voldoen (Armstrong 2000a).

Die agt intelligensies kan in drie kategorieë verdeel word. Die eerste kategorie bestaan uit vier van die agt intelligensies en is almal afhanklik van voorwerpe. Hulle is: visueel-ruimtelike, logies-wiskundige, liggaamlik-kinestetiese en natuurkundige intelligensies. 'n Tweede kategorie, naamlik intrapersoonlike en interpersoonlike intelligensies, is afhanklik van persone en die laaste kategorie hou verband met taalkunde, wiskunde en musiek (Campbell 2002).

Vanweë die groot verskille tussen die soorte intelligensies, kan die opvoeder by die onderrig van lees groot verskille by die leerders te wagte te wees. Sy behoort dus te weet ten opsigte van watter leesaspekte daar 'n agterstand of 'n voorsprong by die leerder is. Daarom moet 'n differensiële evaluering van die sterk en swakker fasette van elke kind se potensiaal gemaak word om hom/haar dan volgens sy eie aard en met die effektiëste soort onderrig te lei. Praktiese oorwegings, bv groot klasse, kan groot beperkinge hierop plaas.

Tydens die beplanning van aanvangsleesonderrig behoort daar dus voorsiening gemaak te word dat elke leerder na die beste van sy vermoë, soos bepaal deur die soorte intelligensies wat hy het, kan vorder. Leesmateriaal behoort byvoorbeeld so aangewend te word dat elke leerder volgens sy eie leesgereedheidsvlak en tempo kan voortgaan (Armstrong 1999; Jarvis, Holford & Griffen 1998). Die leerder se vordering hang dus ten nouste saam met die opvoeder se simpatieke houding, vindingrykheid, gekose leesmateriaal en die veskeidenheid tegnieke wat sy aanwend.

2.6 Die aanvangsleesonderrigklaskamer

Suksesvolle aanvangsleesonderrig vereis dat die opvoeder sekere aspekte in aanmerking neem tydens die beplanning en aanbieding daarvan. 'n Belangrike komponent daarvan is dat die opvoeder kennis moet dra van die verskillende aanvangsleesbenaderings (sien 2.3) en die implementering daarvan..

In die eerste instansie moet daar gesorg word dat daar genoeg sinvolle onderriggeleentheid verskaf word sodat die leerder al die fasette van lees kan bemeester. Die leerder moet nie net die leesvaardighede aanleer nie, maar hy moet ook leer om te lees vir ontspanning en vir die verwerwing van kennis.

Verder moet die aanvangsleesonderrig nie die leerder se persoonlikheidsontwikkeling en sy/haar aanpassingvermoë skaad of strem nie. Die impliseer die benutting van onder andere die leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite (sien 2.5) (Miles & Huberman 1994).

Die onderrig self moet prakties uitvoerbaar wees. Die aantal leerders, die leesvaardigheid van die leerders, die aantal en aard van die beskikbare boeke, die geskiktheid van die klaskamer en baie ander faktore bepaal of 'n plan uitvoerbaar is of nie.

In 'n aanvangsleesklaskamer waar sukses gesmaak word, word groep-hardoplees, bekwaamheidsgroepe en differensiasie ook aangetref.

2.6.1 Hardoplees in groepe

Hardoplees bevorder die persoonlikheidsontwikkeling van die kind omdat hy sodoende selfvertroue ontwikkel om voor ander in 'n groep op te tree. Veral as sy/haar optrede die goedkeuring van sy/haar maats wegdra en die leerder die groep se waardering nogal geniet, ontwikkel die leerder 'n gevoel van eiewaarde en samehorigheid in die groep. Hulle hardopleesvermoë ontwikkel terselfdertyd. Hierdie vermoë sluit leesstrategieë in wat die leerder in staat stel om steeds moeiliker tekste selfstanding te lees, verskaf

aangename ervarings om vir betekenis te lees en dra by tot die aanleer van hoe om self tekste te ontsluit (Payne 2005).

Hardoplees in groepe voorsien ook geleenthede vir die aanleer van sekere gespesialiseerde vaardighede: frasering, aandag gee aan leestekens, die korrekte intonasie en vloeiend lees. Die leerder leer nuwe woorde lees en brei so sy leeswoordeskat uit. Sy woordherkenning en die gebruik van klanke word ook bevorder. Die leerder moet ook hard genoeg lees sodat almal hom kan hoor, hy moet oogkontak behou met sy gehoor en hy moet die leestof deur middel van sy stem oordra en die regte atmosfeer skep (Bonthuys 2003). Hardoplees help die kind ook om ingewikkelde leesstof beter te verstaan.

Die opvoeder kan die kind se leesvaardigheid die beste assesser as hy hardop lees. Sy kan ook op geen ander manier vasstel nie watter woorde die leerder kan herken, watter vaardighede hy/sy gebruik om woorde te ontleed en watter leestekens hy/sy kan interpreteer.

As die leerder woord-vir-woord lees weens gebrek aan begrip, moet die opvoeder vasstel of die oorsaak daarvan dalk gebrekkinge agtergrondkennis is en dit probeer uitbrei sodat die leerder oor al die feite beskik wat nodig is om die bepaalde leesstuk met begrip te lees. Assessering en diagnosering van die leerders se leesvermoë kan dus slegs deur middel van hardoplees plaasvind.

2.6.2 Bekwaamheidsgroepe

Gewoonlik word die leerders in drie bekwaamheidsgroepe verdeel: die goeie, gemiddelde en swak lesers. Dieselfde program word met al drie groepe gevolg en die enigste verskille is die tempo waarteen die verskillende groep vorder. Elke groep voltooi die werk op sy eie tyd (Day 1983: 193-210).

Groepering spreek egter nie alle individuele verskille aan nie, want hoewel die leerders gewoonlik op grond van hulle intelligensievermoë en bekwaamhede gegroepeer word,

word ander verskille nie uitgeskakel nie (sien 2.4).

Ander fasette ten opsigte van die leesbekwaamheid van 'n leerder waarmee rekening gehou moet word, is onder ander leerstyle en voorkeurmodaliteite (sien 2.5.1). Die benutting al dan nie van leerstyle en voorkeurmodaliteite tydens leesonderrig het 'n sterk invloed op die gehalte van die leerders se leesvaardighede soos woordherkenningsvaardighede, die vermoë om klanke te hoor en simbole te herken, woordbouvermoëns en die benutting van betekenis in woord-, sins-, en teksverband.

Vir die gemiddelde en swak leerder is hulpverlening, bv van 'n goeie leser onontbeerlik. Leerders leer baie by hul maats soos wanneer 'n goeie leerder 'n vraag korrek beantwoord, hoor die swak leerder hy die korrekte antwoord en leer sodoende iets. Sommige goeie leerders is bereid om as mentors vir 'n swakker leerder te dien. Dit wil in sommige gevalle voorkom asof die een leerder 'n ander leerder se probleem beter verstaan omdat hy die vaardigheid so pas self bemeester het (Witherell & McMackin 2002).

As 'n groep leerders baie swak is, is hulle bydrae tot die onderrigsituasie gering. Die opvoeder moet haar dan al hoe meer inspan en al hoe meer van haarself gee om 'n reaksie by hulle uit te lok. Afgesien daarvan dat dit vir die opvoeder baie vermoeiend is, leer die leerders ook nie om self 'n bydrae te lewer nie.

2.6.3 Differensiasie

Dit is duidelik dat differensiasie in leesonderrig 'n moeilike opgaaf is en dat daar geen enkelvoudige oplossing is vir die hantering van die individuele leerders se leesonderrig nie. Dit is ook onwaarskynlik dat een vorm van organisasie vir alle omstandighede ewe goeie resultate sal oplewer. Die beste oplossing is waarskynlik 'n kombinasie van groepsonderrig en individuele onderrig. Dit impliseer dat die leerder soms in 'n groep werk waarvan die bekwaamheid in 'n sekere vaardigheid ongeveer dieselfde is as sy eie (sien 2.6.2), afgewissel deur die opvoeder se individuele onderrig om hom te help met die aanleer van 'n vaardigheid waarmee hy moeilikheid ondervind, maar nie die res van die groep nie (Schulman 2006).

Differensiasie behels dus veel meer as net klasorganisasie; dis die aanbieding van 'n ryk en verrykende program wat voorsiening maak vir al die behoeftes van elke leerder (Jaques 1991).

Die opvoeder kan leerders alleenlik sinvol groepeer vir onderrig en dan weer differensieer in haar onderrig as sy genoegsame, korrekte gegewens aangaande hulle onderskeie leesvermoëns bekom het. Sy moet weet of die leerders enige ongewenste leesgewoontes openbaar, soos woorde fluister as hy stillees, die kop beweeg, met die vinger wys. Om hierdie gegewens te kry gebruik die opvoeder informele leestoetse, waarneming as die leerder stillees en 'n noukeurige analise van sy vermoë om hardop te lees.

2.7 Leesprobleme

2.7.1 Wanneer ondervind 'n leerder 'n leesprobleem?

Leesprobleme kan nie slegs toegedig word aan 'n groepie leerders wat nie aan die vereiste standarde van onder andere die NKV voldoen nie; leesprobleme kom deurlopend by baie leerders voor. Leerders met leesprobleme is diegene wat sukkel om meganies korrek te lees, nie begryp wat hulle lees nie en gevolglik nie hulle gedagtes op skrif kan uitdruk nie. Die bemeestering van korrekte lees is dus die instrument in die hand van elke leerder om sy gedagtes en kennis korrek en verstaanbaar in die geskrewe woord te kan uitdruk. Lees moet dus nie beskou word as 'n losstaande faset van die onderrigproses nie, want dit vorm 'n integrerende deel van die taal as geheel.

Dit is belangrik om die leerder met probleme so gou as moontlik te help om die leesvaardigheid te bemeester. Hoe vroeër die leerder gehelp kan word, hoe beter is die prognose. Dit sal voorkom dat die leerder nie onverskillig staan nie teenoor lees as meganisme, die waarde van begripslees en lees met insig. Een van die take van 'n opvoeder is dus om deur noukeurige waarneming in die klaskamer die leerders, hulle leerstyle en voorkeumodaliteite te leer ken en hulle leesprobleme betyds raak te sien (Srydom & Du Plessis 2000).

2.7.2 Moontlike oorsake van leesprobleme

'n Belemmering in of wanfunksionering van die werking van die gesig en gehoor (sien 2.4.5) veroorsaak dikwels leesprobleme. Vir baie leerders is hulle visuele aanleg oorheersend by die onthou van die vorm van 'n woord, terwyl ander se ouditeiwe aanleg die sterkste invloed uitoefen op die leerproses. Leerders met visuele of ouditeiwe probleme is geneig om 'n weerstand op te bou teenoor lees en word antognisties teenoor alle vorme van klanke en woorde wat op enige manier met lees verband hou (Holt 1983).

Leerders met emosionele probleme (sien 2.4.3) is weer gou vatbaar vir spanning. Die emosionele spanning blokkeer die leerproses en gevolglik word die leerder se intellektuele funksie aangetas. Leerders kan tuis lees, maar kan nie in die klas lees nie. Hierdie leerders het min selfvertroue in lees en twyfel oor die korrektheid van woorde wat hulle lees. Hierdie mislukking het tot gevolg dat die leerder belangstelling in skriftelike werk verloor (Burke 1990).

Swak skoolbywoning en die baie skoolwisseling as gevolg van die rondtrek van die ouers kan ook die oorsaak daarvan wees dat die leerder leesprobleme ondervind (Hall 2003).

Nog 'n moontlike oorsaak van leesprobleme is die leerder se gebrekkige kennis van sy liggaam, bv. waar die verskillende dele of organe geleë is en hoe dit werk (sien 2.4.2). Hiermee saam gaan swak lateraliteit. Lateraliteit is die grondslag vir die ontwikkelikng van 'n sin vir rigting. Sodra die gewaarwording van links en regs binne die leerder self ontwikkel het, is hy gereed om links en regs buite homself waar te neem. Oefeninge kan help om hierdie probleem te oorkom (Rosenberg 2001: 315-325).

Die persepsie van posisie in die ruimte is die vermoë om die verhouding van 'n onderwerp met betrekking tot die leerder self te verstaan, byvoorbeeld *voor jou; langs jou; onder jou*. Leerders wat probleme ondervind met posisies in die ruimte vind dit moeilik om woorde te verstaan wat te doen het met posisie.

Andersoortige leesprobleme hou verband met gebrekkige leesbegrip. Volgens onderskrywers van die transaksionele benadering (sien 2.3.3) behels dit onder andere dat die lesers nie kan voorspel wat volgende gaan gebeur nie, nie die teks se inhoud kan visualiseer nie, nie hulle voorafkennis met die inhoud van die teks in verband kan bring nie, nie in staat is om probleme op te los nie. Die gevolg is die swak gebruik van tegnieke wat lees bevorder. Voorbeelde van dié tegnieke is: woorde oorslaan terwyl geles word, raai van woorde wat, uitklank van woorde en die gebruik van prent- en konteksleidrade (Whitmore, Martens, Goodman & Owocki 2004; Brown 2008).

Sekondêre leesprobleme

Skade aan die brein kan voor, met en na geboorte aangerig word as gevolg van verskeie oorsake, bv. suurstoftekort of 'n fisiese besering. Afhangende van watter deel van die brein beskadig is, kan die leerder emosionele aanpassingsprobleme en ook aandagsprobleme ondervind wat op sy beurt weer tot leesprobleme aanleiding kan gee omdat emosie 'n deurslaggewende rol in die leesvermoë van 'n kind speel.

Eksterne faktore wat aanleiding kan gee tot sekondêre leesprobleme is die agtergrond van die leerder, sy milieu, sy ontwikkeling, geskiedenis en sy huislike omstandighede.

Ander probleme wat tot sekondêre leesprobleme kan lei, is langdurige siekte; deprivasie as gevolg van kulturele en omgewingsoorsake; ontoereikende motivering; emosionele versteurings en ontwrigting; ongereelde skoolbywoning en pedagogiese oorsake, bv. swak onderwys. As hierdie primêre probleme aangespreek word, sal die meeste van die leesprobleme vanself verdwyn.

Heelwat sekondêre leesprobleme hou verband met die liggaamlike ontwikkeling (ontwikkelingsagterstande) van die leerders. Motoriese probleme, veral fyn- en groot-motoriese koördinasieprobleme, bly dikwels voortbestaan by leerders met leerprobleme. Dit beteken dat die leerder met leerprobleme dikwels probleme ondervind met skryf, motories ongeorganiseerd is, lomp beweeg en skryfmateriaal onhandig vashou (Reason

& Boote 1992; Padgett 1997: 20-96; Boran & Comber 2001: 134-142; Rosenberg 2001: 215-225).

Volgens McGuiness (2005:403) is die volgende enkele voorbeelde van sodanige probleme:

- Probleme met motoriese beheer lei tot 'n swak liggaamsbeeld.
- Indien die motoriese vaardighede nie intakt is nie, word lateraliteit en dominasie nadelig beïnvloed. Leerders met lateraliteitsuitvalle sal balansprobleme ondervind. Hulle sal bv. nie met toe oë op een been kan staan nie. Leerders vind dit uiters moeilik om die links-regsbegrip wat noodsaaklik is vir lees en skryf te bemeester; daarom word omkerings dikwels in skolastiese werk waargeneem.
- Gebrekkige motoriese patrone vir bv. loop huppel en spring lei daartoe dat die leerder dit moeilik sal vind om die oog-motoriese patroon wat in die leesaksie benodig word te bemeester. Hy sal waarskynlik nie die begripsvrae kan beantwoord nie.
- As die leerder sukkel met motoriese veralgemening sal hy/sy sukkel met aktiwiteite soos brei, maar ook met lees in die algemeen.
- Leerders met swak motoriese perseptuele vaardighede is lomp en sukkel dalk met die omslaan van 'n boek se blaaie.
- Leerders se gedragprobleme beïnvloed lees ook negatief. Gedragsprobleme kan die gevolg wees van die leerder se gebrek aan 'n veilige nagrus, te min kos, afwesigheid van die skool, ens.

Aangesien die graad 2-leerders in die onderzoekgroep oor die algemeen ook agterstande ten opsigte van hulle liggaamlike ontwikkeling ervaar het, is daar motoriese aktiwiteite wat bogenoemde aanspreek, by die hulpverleningsprogram ingesluit (sien 3.4.1).

2.7.3 Die hantering van leesprobleme

Waarneming as diagnostiese middel

Pedagogiese observasie is die doelgerigte waarneming van 'n situasie om kennis in te win in verband met die moontlike primêre oorsake van sekondêre leesprobleme. Indien die waarneming noukeurig geskied en die opvoeder gou optree, kan daar dalk voorkom word dat die leerder leesprobleme ontwikkel. Indien leesprobleme reeds bestaan, behoort hulle uitgeskakel te kan word indien vroegtydige ondersteuning aan die leerder gebied word.

Dit is veral ontwikkelingsagterstande en eksterne faktore wat deur waarneming geïdentifiseer kan word.

Beginsels in die hantering van leesprobleme

Die opvoeder moet fokus op wat die leerders kan doen, daarmee begin (bekende) en dan na die onbekende beweeg. Dit sal die leerder veilig laat voel omdat hy bekend is met sy omgewing. Om vanaf die bekende na die onbekende te beweeg gee selfvertroue aan die leerder (Walker & Rivers 2004: 136-140).

Dieselfde beginsel geld by die ontwerp van leestake: begin by die leerders se sterk punte (bv. prente wat 'n storie vorm) en beweeg dan na dit waarmee hy probleme ondervind (bv. die woorde en sinne wat dieselfde storie vorm).

'n Tweede beginsel is om die leerders se kreatiwiteit te stimuleer. Die leerder kan na 'n film van 'n bekende sprokie kyk. Daarna kan hy een insident in die storie op 'n blaaie teken en dan vertel wat gebeur het. Die sinne word neergeskryf deur die leerder met die hulp en ondersteuning van maats of sy opvoeder en daarna kan die leerder die sinne leer lees.

Nog 'n beginsel is die benutting van leerders se verskillende intelligensies (sien 2.5.2). Intrapersoonlike intelligensie sal die leerder bv. help met die opbou van sy selfbeeld en selfvertroue. Musikale intelligensie kan weer gebruik word om die leerder te leer luister,

lees en skryf (English & Schumer 1999). Lees, net soos klanke, kan nie van taal losgemaak word nie omdat dit 'n fundamentele, intergrerende deel daarvan is. Daar is ook 'n noue verband tussen lees en intelligensie. Lees dien as dus as implementeringsmiddel van intelligensie. Baie leerders is taalarm omdat voorlees nie deel van hulle voorskoolse ontwikkeling was nie.

2.7.4 Tegnieke om leesvlotheid te verbeter

Leesvlotheid is 'n werklike probleem vir die meeste aanvangslesers. Dis dus gepas om enkele tegnieke wat tydens die hulpverleningsprogram (sien 4.3.1) met sukses gebruik is om leesvlotheid te verbeter hier aan te bied (Criscuolo 1974).

Radio-lees

Leerders met leesprobleme is dikwels skaam om voor ander leerders te lees. Radio-lees is 'n tegniek om vlotheid in groepverband te ontwikkel, sonder om die leerders wat 'n leesprobleem het in die verleentheid te stel (Cullunan 1992: 75).

Vir radio-lees kry elke leerder 'n ander leesstuk wat by sy leesvlak pas. Die leerder is die uitsaaier. Die leerder en opvoeder het elkeen 'n kopie van die leesstuk. Die ander leerders luister net na die voorlees van die teks en omdat hulle net luister, sal foute onopgemerk by hulle verbygaan. Voordat die leerder egter hulle tekste hardop lees, moet hulle eers die stukkies stillees om dit in te oefen (Allington 1998:16).

Radio-lees laat die leerder wat luister toe om op die storie te fokus en nie op die lees self nie.

Skadulees

Die persoon wat die leerder help met skadulees, moet verkieslik iemand wees met wie die leerder baie goed oor die weg kom en wat hom nie sal laat voel dat hy foute maak nie. Die leerder sit effens voor die helper (gewoonlik die opvoeder) sodat die opvoeder se stem naby sy ore is en hy die opvoeder goed kan hoor. Die leerder en opvoeder lees

gelyktydig, maar die opvoeder lees effens harder en effens vinniger, alhoewel hy/sy by die leerder se tempo aanpas.

Die opvoeder sê aan leerder dat hy/sy nie die leerder se foute kan hoor nie omdat hy/sy te besig is om te lees. Die opvoeder se vinger gly gelykmatig teen die leestempo oor die blad. Hulle lees die dieselfde paar reëls aanvanklik saam oor en oor (totdat die leerder nie meer foute maak nie) voordat aangegaan word na 'n ander reël.

Min opdragte word gegee. Die leerder moet net konsentreer om sy oë oor die bladsy te laat gly. Geen foute word gekorrigeer nie.

Die opvoeder lei aanvanklik die leerder se hand met hare totdat hy die tempo regkry. Daarna kan hy self sy vinger gebruik (Walker 2003: 54-97). Dit is baie belangrik dat die vinger aan die einde van 'n reël baie vinnig na die volgende reël beweeg. Dit is ook absoluut noodsaaklik dat die stem en die vinger sinkroniseer. Die leerders is geneig om vooruit te kyk, maar dit mag nie gebeur nie. Die belangrikste oorweging is vlot lees en nie om aandag aan woordherkenning of selfs begrip gegee te nie.

Op hierdie manier kan verkeerde leesgewoontes onderdruk word en vervang word deur vloeiende lees. Gewoonlik het die leerder alle selfvertroue verloor teen die tyd dat hy hierdie soort hulp ontvang. Na 'n aantal lesse sal die woordherkenning nog nie op dieselfde peil wees as die lees self nie, maar sodra die leerder uit eie beweging begin lees vir genot en uit nuuskierigheid, verbeter die woordherkenning.

Paarlees

Paarlees is ook 'n nuttige tegniek om leesvlotheid te verbeter. Paarlees, of herhaalde lees in pare, is maklik hanteerbaar en kan effektief in die klassituasie aangewend word. Die leerders wat hierdie oefening nodig het, word in groepe van twee verdeel. Kies boeke waarin die leerders belangstel en graag wil lees. Die klasmaats kan as tutors optree. Die boek word tussen die twee leerders gehou (Bramley 1979:59-70).

Paarlees kan op twee maniere gedoen word. Die eerste manier behels dat die sterkste leser van die twee eerste lees en daarna kry die ander leerder 'n kans om te lees. Die hele oefening kan 'n herhaal word (Walker 2003).

Vir die tweede metode lees die twee aanvanklik gelyktydig, soos 'n koor. Wanneer die swakker leser op sy gemak voel en alleen wil lees, moet hy so 'n aanduiding aan die sterker leser gee. Wanneer die leerder nie woord ken nie, moet hy 'n paar sekondes gegun word om die woord te probeer lees voordat daar gehelp word. Wanneer die leesstuk te moeilik raak, lees hulle weer altwee saam (Silver, Strong & Perini 2000).

Paarlees is baie effektief as daar elke dag 10 tot 15 minute lank saam gelees word.

Direkte onderrig

Vir direkte onderrig met die leerders met 'n swakker leesvermoë, kan die basiese leesreeks gebruik word. 'n Voordragbenadering word gevolg. Die opvoeder lees eers die storie aan die groep voor en bespreek die storie met leerders. Daarna lees die opvoeder en die groep saam. Die opvoeder kan ook van leesmodellering gebruik maak en die leerders moet haar voorbeeld volg (Builder 1991: 86-95).

2.7.5 Die skep van 'n positiewe leesklimaat

Om 'n leesprobleem aan te spreek moet 'n klimaat geskep word waarin die leerders graag sal wil lees. Daarom moet die klaskamer as positiewe leesruimte ingerig word (sien 2.6). Die inkleding van die klaskamer met smaakvolle uitstallings, plakkate met byskrifte, woorde en sinne by voorwerpe, sal die leerder se aandag op die geskrewe woord vestig. Prente, verhale en kleurvolle boeke moet vrylik beskikbaar wees vir selfhantering en ontginning.

Die skep van 'n positiewe leesklimaat moet ook na die ouerhuis deurgevoer word. Ouers moet aangemoedig word om saam met die leerders die biblioteek te besoek, en saam deur boek te blaai (Aiken & Bayer 2002).

As daar 'n positiewe leesklimaat in die skool heers, sal dit bydra tot die ontwikkeling van die leerders se leesbelangstelling. Een manier waarop daar gepoog word om 'n positiewe leesklimaat in die skool te skep, is die 100 boeke wat elke graad van die WKOD ontvang het. Hierdie boeke moet gebruik word vir voorlees met die doel om die leerders se voorkennis te verbreed, hulle luistervaardighede te ontwikkel, hulle te stimuleer om self die boeke te lees, hulle kreatiewe denke te stimuleer en om hulle aan te spoor om vrae te vra en te beantwoord.

Ander aktiwiteite wat kan bydra om 'n positiewe klimaat in die klaskamer te skep is:

- Leerders kan hul daaglikse nuus in die nuusboek skryf sodat leerders mekaar se nuus kan lees.
- Leerders kan die geleentheid kry om interessante feite of grappies uit boeke voor te lees aan die klas.
- Leerders kan ook mekaar se begriplesoefeninge nasien en lees.

Die onderrigsituasie behoort ook 'n positiewe leesklimaat te skep deur voortdurend klem te plaas op die genot van lees en deur selfs die swakste leerder sukses te laat ervaar. Om hierdie sukses te verseker is dit belangrik dat daar vir elke leerder boeke beskikbaar is wat pas by hulle leesvermoë en belangstelling.

Verder is 'n gesonde leeskultuur nodig om leerders bewus te maak van die waarde van boeke. Hulle moet gelei word om 'n waardering te ontwikkel vir boeke en hulle outeurs en illustreerders. Die bespreking van die boeke se titels kan by die leerder verwagtinge oor die storie self skep.

Boeke kan ook in blok by die plaaslike biblioteek uitgeneem word. Hierdie boeke word dan gebruik om die leerders te met take en temas wat behandel word. Die doel van boeke is om hulle te help met die ontwikkeling van 'n goeie leeskultuur en die belangrikheid van lewenslange leer.

2.8 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar 'n opsomming gegee van aanvangsleesonderrig en alles wat daarmee verband hou soos benodig vir die studie. Daar is bevind dat aanvangslees baie belangrik is vir die ontwikkeling van die jong leerder, maar dat leesprobleme dikwels onstaan omdat die verskillende onderrigmetodes en onderrigbenaderings meestal nie voorsiening maak vir die individuele leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite nie.

Leesprobleme en die hantering daarvan is bespreek, asook hoe daar in die klaskamer voorsiening gemaak kan word vir die verskillende leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite. Alhoewel die rol van leerstyle in aanvangsleesonderrig 'n noodsaaklikheid is vir sukses, is daar allerhande praktiese verhinderings vir die optimale benutting daarvan. Ten slotte is daar enkele wenke aan die hand gedoen wat sommige leesprobleme, wat leerders ervaar onder andere as gevolg van die ongeskikte rol wat die benutting van leerstyle en voorkeurmodaliteite vervul, kan uitskakel.

Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en metode van ondersoek

3.1 Navorsingsprobleem

Die motivering vir hierdie studie is die opvoeder se passie om iets te kan doen aan leerders met 'n swak leesvermoë deur middel van die benutting van verskillende leerstyle en modaliteitsvoorkeure in aanvangsleesonderrig met haar graad 2-leerders.

Een van die moontlike oorsake van hierdie swak leesvermoë sou die direkte gevolg kon wees van die infasering van Kurrikulum 2005 (2002) vir die Grondslagfase (Gr. R – 3) in 2005. Hierdie dokument het 'n lewenslange leerder in die vooruitsig gestel en is daarop gerig om elke leerder se volle potensiaal te ontwikkel (2004), maar in die geval van die navorser se graad 2-klas het die verwesenliking daarvan veel te wense oorgelaat.

Kurrikulum 2005 dui 6 leeruitkomste aan vir huistaal in die Grondslagfase : 1. Luister; 2. Praat; 3. Lees en kyk; 4. Skryf; 5. Dink en redeneer; en 6. Taalstrukture. Alhoewel die uitkomste nie geskei kan word nie omdat taal en denke 'n denke 'n geïntegreerde proses is, dra elkeen tog afsonderlik by tot en is baie belangrik vir die ontwikkeling van leerders se geletterdheidsvaardighede en leerstyle.

Baie leerders in Graad 2 bereik nie die assesseringstandaarde van die leeruitkoms *Lees en kyk* nie. Dit beteken dat hulle oor beperkte leesvaardighede beskik.

Die leerders ondervind dus nog steeds probleme met basiese leesvaardighede soos woordaanpaktegnieke en klankprosessering. Aangesien lees 'n interaktiewe proses is, kan probleme met leesbegrip in 'n groot mate aan swak-ontwikkelde leesvaardighede toegedig word. 'n Swak leesvermoë kan dus gekoppel word aan basiese leesvaardighede wat agterstande toon (Rubin 2002).

Sodra 'n leerder 'n agterstand in lees ontwikkel het, veroorsaak dit ook dat hierdie leerder minder lees en daarom mindere geleenthede het om die kennis op te doen (Wirt, Bryan & Wesley 2006: 106-112).

Opvoeders ervaar dus toenemende probleme met die hantering van hierdie leerders. Een van die oplossings is dat hulle self verantwoordelikheid sal moet aanvaar vir die nodige hulpverlening aan leerders. Lerner (1993) bevraagbeteken egter die kundigheid van die gewone opvoeder om spesifieke hulp te verleen aan hierdie leerders.

Teen hierdie agtergrond is dit duidelik dat daar ook baie leerders in die navorsers se skool is met leeragterstande of 'n swak leesvermoë. Gevolglik val die fokus van die studie op die ontwikkeling en verbetering van die ondersoekgroep se leesvaardighede deur middel van 'n intervensieprogram.

3.2 Doel van die studie

Die hoofdoel van die studie is om die rol van leerstyle in aanvangsleesontwikkeling by graad 2-leerders vas te stel (sien 1.4). Hierdie doel kan bereik word deur aan die volgende aandag te gee:

- Om die ontwikkeling van die geletterdheidsproses te bestudeer om sodoende die vaardighede en strategieë (veral voorkeurmodaliteite en meervoudige intelligensie) te identifiseer wat die leerders benodig om te leer lees.
- Om insig te verkry hoe die graad 2-leerders, inligting bekom, gebruik en toepas tydens die proses van geletterheidsontwikkeling en watter leesprobleme ontstaan as genoegsame inligting nie bekom, gebruik en toegepas word nie.
- Om hulpverleningstrategieë te ontwerp en uit te toets.

3.3 Navorsingsvraag

Om die doel van die studie te bereik, is die volgende navorsingsvraag (sien 1.5) geformuleer:

Hoe vind graad 2-leerders se aanvangsleesontwikkeling plaas?

Hierdie navorsingsvraag bestaan uit twee subvrae. Dit lui soos volg:

1. Watter leerstyle en voorkeurmodaliteite gebruik graad 2-leerders in aanvangslees?
2. Watter strategieë (leerstyle en modaliteite) kan gebruik word om leerders se aanvangslees te bevorder?

3.4 Navorsingsontwerp

Die navorsingsvraag lei na die keuse van 'n kwalitatiewe ontwerp (sien 1.6.2), aangesien die ondersoek op die proses en ontwikkeling van lees fokus. Die kwalitatiewe navorser is geïnteresseerd daarin om die begrip wat mense van hul ervaringe en die wêreld gekonstrueer het te verstaan. Miles & Huberman (1994) sien 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp as die beste strategie om dinge te ontdek en 'n nuwe veld te eksploreer, want dit beklemtoon hoe mense ervaringe beleef en begrip daarvan verkry. Die ontwerp van 'n kwalitatiewe ondersoek is ontwikkelend en buigsaam en reageer op veranderende omstandighede in dit wat ondersoek word. Inligting word verkry deur die bestudering van 'n proses oor 'n aaneenlopende periode. Die ondersoekproses in die ontwikkeling van die leesproses by graad 2-leerders is dus 'n ondersoekende en verkennende studie.

Kwalitatiewe navorsing impliseer ook 'n direkte belang in die ervaring soos dit beleef word en fokus op natuurlike gebeure of gewone ervarings in 'n natuurlike omgewing sodat verstaan kan word wat werklik gebeur. Kwalitatiewe navorsing word verder geassosieer met betrokkenheid want die navorser is die primêre instrument wat die data versamel en analiseer. Die verkryging van direkte inligting wat op werklike observasie gegrond is, vind sy struktuur daarin deur die fokus op 'n spesifieke geval wat gevestig is in sy konteks. Daar word ook gebruik gemaak van verskeie vorms van ondersoek wat help om die verskynsel te verstaan en te verduidelik met so min as moontlik ontwigting van die natuurlike omgewing (Merriam 1998).

3.4.1 Gevallestudie

Hierdie studie word gedoen binne een skool, dus 'n gekontroleerde omgewing. Aangesien die studie hoofsaaklik kwalitatief van aard is, kan die resultate nie na ander

omgewings veralgemeen word nie. Die gevallestudie is dus by uitstek die geskikte kwalitatiewe ontwerp vir die studie. Dié soort ondersoek staan ook bekend as 'n veldstudie omdat daar na die plek van ondersoek gegaan word sodat die betrokke persone se aksies en interaksies binne die konteks van hul natuurlike omgewing waargeneem kan word (Merriam 1998).

'n Gevallestudie binne die opvoedkunde word veral gebruik in gevalle waar die navorser geïnteresseerd is in die proses van ontwikkeling en toegepas kan word sodat spesifieke kwessies ondersoek kan word. In hierdie studie ondersoek die navorser die ontwikkeling van 'n ondersoeksgroep se aanvangsleesvermoë soos dit beïnvloed word deur die leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite. 'n Gevallestudie maak dit ook moontlik om die ondersoek binne die skool, 'n bekende omgewing vir die leerders, te doen.

Gevallestudies ondersoek dit wat reeds bestaan en sal bly bestaan. Veelvoudige bronne en 'n verskeidenheid metodes kan gebruik word om data te genereer, soos die bestudering van toepaslike literatuur; relevante gedokumenteerte deelnemende observasie; veldwerk en veldnotas; informele, ongestruktureerde en semi-gestruktureerde onderhoude, asook vraelyste.

Die gevallestudie maak dit ook moontlik om die lede van die ondersoeksgroep waar te neem. Vir hierdie studie is daar ook waarneming gedoen en verbale sowel as visuele data is hierdeur verkry. Dit impliseer dat leerders se verbale sowel as nie-verbale reaksies op aktiwiteite opgeteken is. Hulle leesuitvalle is ook opgeteken (Lerner 1993).

Aangesien navorsing deur middel van waarneming talle beperkinge het en die interpretasie van die data subjektief kan geskied, is daar besluit dat opvoeders ook vraelyste sal invul. Die data wat op deur die vraelyste gegenereer is, was bepalend vir die keuse van die aktiwiteite tydens die hulpverleningsprogram. Hierdie aktiwiteite is onder andere gebruik om vas te stel tot hoe 'n mate die opvoeder bewus is en kennis dra van die benutting van voorkeurmodaliteite en leerstyle in die onderrigsituasie.

Die ondersoekgroep

Hierdie ondersoek bestaan uit 'n enkele gevallestudie waar daar geen sprake is van die vergelyking van eksperimentele groepe en kontrolegroepe nie. Die omvang daarvan is beperk tot een klas in een skool in die Wynlandstreek van die WKOD. Die navorser het self die ondersoek gedoen.

Aanvanklik is al vyf graad 2-klasse tydens die gewone leesonderrigperiode aan dieselfde aktiwiteite onderwerp (sien 3.5.1). Tydens hierdie aktiwiteite is die leerders met leesprobleme geïdentifiseer. Daar is ook vasgestel wat die leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite is. Leerders met verskillende leerstyle en voorkeurmodaliteite is vir die ondersoekgroep oorweeg. Uiteindelik is 10 (5 seuns en 5 meisies) gekies om die ondersoekgroep te vorm. Tydens die ondersoek was almal graad 2-leerders en tussen sewe en agt jaar oud.

Die leerders wat die ondersoekgroep gevorm het, het probleme ondervind met basiese leesvaardighedeieke en klankprosessering (Collins 2002) en het nie die uitkoms vir lees soos aangetoon in die NKV (graad 2) tydens die aanvangsassessering vir graad 2 bereik nie.

Die grootte van die groep is tot tien leerders beperk omdat gedeeltes van die intervensieprogram individuele werksessies geverg het wat die hantering van meer leerders binne 'n gegewe tydperk sou bemoeilik het (Hall 2003). Om meer as tien leerders drie keer per week te hanteer, kan tydsgewys dus ook problematies wees.

Die vraelys

Die opvoeders van die hele grondslagfase van die skool is gevra om 'n vraelys (sien Bylae 1) te voltooi. Die vraelys bestaan uit vyf oop vrae in verband met die leespeil van die leerders in hulle klasse. Dit is gedoen omdat al die opvoeders in die een of ander stadium by die leerders wat deel gevorm het van die ondersoekgroep betrokke was (in graad 1) of sou wees (in graad 3) en dus in staat was in sinvolle kwalitatiewe inligting te verskaf.

Sewe opvoeders het die vraelys voltooi en hul menings gegee oor die soorte leesprobleme en leerstyle wat in hulle klasse voorkom.

Data-insameling

Die navorsingontwerp is sodanig dat daar twee verskillende navorsingsprosesse betrokke is, naamlik 'n vraelys en 'n gevallestudie. Hierdie navorsingontwerp het verseke dat daar genoeg data ingesamel is om die ondersoek betroubaar te maak. Die data is ingesamel op grond van die resultate van die vraelys, die gevallestudie met sy ondersoek en die waarneming van die navorser.

3.5 Navorsingsmetodologie

3.5.1 Die intervensieprogram

Die intervensieprogram het in die tweede kwartaal (2006) begin en oor 3 maande gestrek. Dit het uit drie fases bestaan, nl

- pre-evaluering
- hulpverleningsprogram
- post-evaluering.

Die program was sterk kwalitatief van aard aangesien die inhoude van die pre- en post-evalueringfases en die hulpverleningsprogram deur die navorser self opgestel is en dit op geen manier gestandaardiseer is nie. Afleidings en gevolgtrekkings wat gemaak is, is sterk op waarneming gebaseer.

Al die graad 2-leerders het aan die pre-evalueringfase deelgeneem. Die pre-evalueringfase het daaruit bestaan dat elke leerder hardop vir een van die vyf graad 2-opvoeders voorgelees het. Die leesstof was op graad 2-vlak en die leerders moes dit onvoorbereid lees terwyl die opvoeder alle foute aangeteken het. Al die leerders het dieselfde leestuk gelees. Sommige van die leerders kon geen woorde lees nie of kon net sekere woorde lees. Die resultate van die pre-evalueringfase, saam met die waarneming van die opvoeders, het bepaal wie deel sou vorm van die onderzoeksgroep (sien 3.4.1 *Die ondersoeksgroep*) wat die hulpverleningsprogram sou volg. Na die

afhandeling van die hulpverleningsprogram het al die graad 2-leerders weer deelgeneem aan die post-evalueringsfase. Dit is deur dieselfde vyf opvoeders wat by die pre-evalueringsfase betrokke was op dieselfde manier gedoen, maw die leerders het weer onvoorbereide hardop lees van dieselfde leestuk gedoen. Hulle is ook blootgestel aan 'n ander, meer gevorderde leesstuk. Hulle kon nou die leestuk lees en die begripvrae beantwoord (Sibberson & Szymusiak 2003:110-115).

Die eerste gedeelte van die hulpverleningsprogram is ook met al die graad 2-leerders gedoen met die doel om uiteindelik die ondersoekgroep te identifiseer op grond van hulle reaksies op die aktiwiteite (sien 4.2.2). Een van die belangrikste redes waarom al die graad 2-leerders aanvanklik betrek is, was om deur middel van waarneming die leerders met leesprobleme se leerstyle en voorkeurmodaliteite vas te stel. Hierdie inligting was nie voor die tyd beskikbaar nie omdat die opvoeders nog nooit voorheen daaraan aandag gegee het nie. Hierdie kennis het 'n rol gespeel in die uiteindelijke keuse van die leerders vir die ondersoekgroep.

Gedurende hierdie eerste gedeelte van die program is ongeveer een aktiwiteit per week (wat oor drie sessies gestrek het) hanteer as deel van die gewone leesonderrigperiode. Die eerste sessie was vir al die graad 2-leerders (per klas) en het ongeveer 15 minute geduur. Dit is gevolg deur 'n sessie van ongeveer 15-20 minute met kleiner groepies. Hierdie groepies is saamgestel uit die leerders met leesprobleme.

'n Sessie het bestaan uit die bekendstelling van die aktiwiteit(e) aan die hele klasgroep, en is opgevolg met individuele aandag aan leerders in 'n klein groepie. Die res van die klas het by hulle tafels verskillende leesverwante aktiwiteite gedoen. Die aktiwiteite by tafels is gebruik om spesifieke leerinhoud verder te onderrig, te versterk en vas te lê. Die aktiwiteite het die lees van die aktuele tekste (insluitend etikette), woordprobleme en boeke behels, maar het ook skryf met die doel om te kommunikeer wat leerders dink en voel, ingesluit.

Aan die tweede gedeelte van die hulpverleningsprogram het slegs die onderzoekgroep deelgeneem. Hulle program het sterk op liggaamlike ontwikkeling (sien 2.7.2 *Sekondêre leesprobleme*) gefokus omdat al die modaliteite daarby betrokke is. Die onderzoekgroep se sessies het aaneenlopend oor drie weke gestrek het. Die sessies is vier keer per week buite klastyd vir 30 minute elk aangebied.

Waarneming tydens die intervensieprogram

Die observasie tydens die hulpverleningsprogram is gedoen deur die navorser, wat ook die hulpverleningsprogram hanteer het, en deur 'n onbetrokke waarnemer. Na elke sessie is inligting verkry van die opvoeder en die onbetrokke waarnemer deur informele gesprekke en die voltooiing van vraelyste. Alle aspekte is opgeteken. Dit sluit in die resultate van die pre- en postevalueeringsfases, verslaghouding van die leerders se reaksies op die verskillende vaardighede en leerstyle wat deel gevorm het van die hulpverleningsprogram en wat beskryf is in die verskillende afsonderlike aktiwiteite. Die resultate van die waarneming is ook gekodeer en neergeskryf om sodoende seker te maak dat al die resultate gekontroleer kon word.

Afgesien van die waarneming wat deur die navorser veral tydens die hulpverleningsprogram gedoen is, was die verskillende opvoeders tydens die eerste gedeelte van die intervensieprogram en veral die pre- en post-evalueeringsfases ook by die waarneming betrokke. Onder andere is antwoorde op die volgende kernvrae (soos gebaseer op die resultate van die vraelyste (sien 5.2.2 *Vraag 5*) gesoek.

- Wat is die leerder se houding teenoor lees?
- Toon die leerder vordering/groter selfvertrou soos hy/sy verder lees?
- Wat is hy/sy se sterker en swakker leesvaardighede?
- Lees die leerder vlot of woord-vir-woord?
- Watter leesfoute kom gereeld voor?
- Gebruik die leerder prente as leidrade om woorde te herken?
- Beskik die leerder oor 'n goeie sigwoordeskat?
- Konsentreer die leerder op die betekenis van die leesstof?

- Watter woordherkenningstrategieë gebruik die leerder of kan hy/sy die woorde onmiddellik herken?

Daar is van die standpunt uitgegaan dat indien die waarneming van die opvoeders daarop sou dui dat die leespeil van die betrokke leerders (in die ondersoekgroep) in die post-evalueringsfase verbeter het in vergelyking met die pre-evalueringsfase, die afleiding gemaak kon word dat die motoriekprogram (modaliteite) en die res van die hulpverleningsprogram bygedra het tot die verbetering van die leerders se leespeil (Horner 2004).

Om hierdie afleiding te kon maak is die volgende vergelykings getref:

- Was die resultate van die post-evaluering beter as dié van die pre-evaluering? Indien wel, kan dit op algehele progressie van die leerders se lees dui?
- Het die leerders se leespeil in totaliteit verbeter of net ten opsigte van sekere kategorieë, bv. vlotheid en akkuraatheid?

3.5.2 Betroubaarheid en geldigheid

Die breedvoerigheid van die ondersoek het bygedra tot die betroubaarheid van die ondersoek. Die navorsingsdoel, naamlik om die ontwikkeling van geletterdheid (lees) in graad 2 effektief te bevorder, word deurentyd in berekening gebring.

Betroubaarheid is bevestig deur die gebruikmaking van verskillende metodes van data-generering soos verkry deur die literatuuroorsig en die gevallestudie. Die leerders is geassesseer deur die opvoeder en 'n onbetrokke waarnemer. Geen gestandaardiseerde toetse of metings is gebruik nie, aangesien die studie nie op resultate gefokus het nie, maar wel op die proses van ontwikkeling. Inligting wat verkry is deur middel van die observasie is tydens verskillende gespreksessies tussen die navorser en die waarnemers bespreek en met mekaar vergelyk. Teenstrydighede is geïnterpreteer en verklaar na verder besprekings en die stel van standpunte (Lerner 1993).

Aangesien die navorser deel was van die data-insameling, data-analisering en interpretasie, is algemeen-aanvaarbare geldigheids- en betroubaarheidsmaatreëls ingebou deur middel van triangulasie. Triangulasie (Robson 1994) word as 'n onontbeerlike werktuig beskou in die ondersoek van die werklikheid, want dit bevorder begrip en sin om inligting van een bron teen 'n ander te toets.

3.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk word 'n uiteensetting gegee van die navorsingsontwerp wat in die studie gebruik is. Die insameling van die data het op twee maniere geskied, nl die inligting wat uit die vraelyste verkry is en die resultate van die intervensieprogram. Die bedoeling was dat die data-insamelingsmetodes mekaar moes aanvul en ondersteun.

Hoofstuk 4: Die Intervensieprogram

Soos reeds gemeld (sien 3.5.1) het die intervensieprogram uit drie fases bestaan. Die eerste fase was die pre-evalueringsfase waaraan al die graad 2-leerders deelgeneem het. Die hulpverleningsprogram, die tweede fase, het uit twee gedeeltes bestaan: die eerste gedeelte is met al die graad 2-leerders tydens hulle gewone leesperiode gedoen en die tweede gedeelte met die ondersoekgroep wat uit 10 leerders (vyf seuns en vyf meisies) bestaan het. Hierdie sessies het buite skooltyd plaasgevind. Die derde fase was die post-evalueringsfase waaraan al die graad 2-leerders deelgeneem het.

4.1 Implementering van die intervensieprogram

Die pre-evalueringsfase het vanaf 1 Mei 2006 tot omtrent 15 Mei 2006 geduur en die hulpverleningsprogram vanaf 24 Mei 2006 tot 4 Augustus 2006 (die skoolvakansie uitgesluit). Die intervensieprogram is afgesluit met die post-evalueringsfase wat vanaf middel-Julie 2006 tot middel-Augustus 2006 geduur het.

4.1.1 Uitgangspunte van die program

Die volgende uitgangspunte is gebruik by die keuse van die aktiwiteite (Cunningham, Nathan & Calfee 2000):

- Alle leerders moes op die een of ander vlak by die aktiwiteite betrokke kon wees.
- Die aktiwiteite moes die leerders uitlok om self sinvolle besluite te neem.
- Die aktiwiteite moes die leerders betrek by probleemoplossingsvaardighede, nl spekulasie, toetsing, verduideliking, reflektering en verklaring.
- Die aard van die aktiwiteite moes die leerders se besprekingsvermoë en kommunikasievaardighede bevorder.
- Die aktiwiteite moes leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite duidelik uitwys (eerste deel van die hulpverleningsprogram) en benut (tweede deel van die hulpverleningsprogram).
- Aspekte wat met leesvaardighede verband hou, moes deel vorm van die aktiwiteite, nl liggaamlike ontwikkeling, fonologiese bewustheid, leesbegripstrategieë en woordherkenningsvaardighede.

4.1.2 Doel met die program

Die program moes rondom duidelike doelwitte ontwikkel word. Die hoofdoel was om die leerders van die onderzoekgroep se leesprobleme aan te spreek deur middel van die benutting van hulle individuele leerstyle en voorkeurmodaliteite tydens die program. Daarby moes die volgende sekondêre doelwitte in gedagte gehou word.

Bereiking van geletterdheidsuitkomst

Daar moet seker gemaak word dat dit baie duidelik was watter geletterdheidsuitkomst ontwikkel moes word. Aktiwiteite wat dit ten doel gehad het om die leerders se geletterdheidsvaardighede te ontwikkel, moes die leerder ook help om begrippe, patrone en verbande raak te sien.

Betekenisvolle konteks

Die aktiwiteite moes binne 'n betekenisvolle konteks aangebied word sodat dit die leerders sou aanmoedig om bewus te word van hulle eie omgewing; daarom is aktiwiteite ingesluit oor hulle alledaagse lewe en oor dit wat hulle moes waarneem, waardeur en beskryf. Sulke aktiwiteite was gebaseer op die leerders se kultuur, kuns, persoonlike lewens of sosiale lewens (Joubert, Bester & Meyer 2006).

4.1.3 Toepaslikheid van die program

'n Program is slegs toepaslik as die leerders na die program is staat is om die kennis in verband met geletterdheid wat hulle in bepaalde situasies verwerf het, in ander situasies toe te pas. Een manier om dit reg te kry is om die inhoud en vaardighede by die verskillende ontwikkelingsvlakke van die leerders en hulle leerstyle en voorkeurmodaliteite aan te pas. Daar moes dus genoeg geleentheid gebied word vir die ontwikkeling van basiese vaardighede: nie deur rympies en sleurwerk of veilige oefeninge nie, maar deur leerders te help om kreatief te wees en verwantskappe en patrone raak te sien (Jarvis, Holford & Griffin 1998).

4.2 Keuse van die inhoude van die intervensieprogram

Die belangrikste inhoude van die verskillende fases van die program word hieronder uiteengesit, maar aangesien die program deur die navorser self opgestel is, kon en is daar tydens die implementering van die program kleiner veranderinge, soos nodig, aangebring.

4.2.1 Pre-evalueringsfase en post-evalueringsfase

Terwyl die leerders hardop geles het, het die opvoeders veral gelet op die volgende aspekte, gebaseer op die resultate van die vraelyste (sien 5.2.2 vraag 5).

- Klankherkenning en -samevoeging om woorde te vorm
- Lees van enkelvoudige sinne
- Hantering van tweelettergrepige woorde
- Hand-en-oogkoördinasie tydens skryfwerk
- Luisterbegrip tydens die beantwoording van vrae na die lees van die teks
- Leerders wat hul koppe heen en weer beweeg omdat die oë nie alleen van regs na links kan beweeg
- Leerders wat hulle vingers gebruik om die woorde te volg
- Leerders wat hulle kop knik saam met die lees van elke woord

4.2.2 Hulpverleningsprogram

Op grond van veral die navorsers se waarnemings en die leerders in die ondersoekgroep se leesportefeuljes is die inhoude en detail van die hulpverleningsprogram bepaal. Die fokus was op die vind van aktiwiteite en inhoude wat die ondersoekgroep se leerstyle en voorkeurmodaliteite sou benut en aktiwiteite wat kon bydra tot die liggaamlike ontwikkeling van die leerders in die ondersoekgroep (sien 3.5.1) (Serafini 2001). Twee belangrike aspekte wat by die inhoude betrek moes word, was outomatismes en die benutting van die leerders se voorafkennis.

Outomatismes

Vir suksesvolle lees is dit belangrik dat sekere vaardighede, byvoorbeeld letter-klank-assosiasies, herhaal word totdat dit outomaties geword het. Leerders wat oor die

outomatises beskik se kognitiewe energie word nie oorlaai met dekoderingsprosesse nie. Wanneer outomatisme nie ontwikkel nie, kan leerders te veel steun op 'n analitiese leesbenadering wat tot meganiese lees kan lei en leesbegrip kan ondermyn. Woordherkenning ontwikkel in twee fases, naamlik eers dié van akkuraatheid en daarna die outomatiese stadium (Babbie, Mouton, Vorster & Prozesky 2001). Aldridge & Levine (2001) beweer dat outomatises ontwikkel deur die bemeestering van dekoderingsvaardighede. Die leerders word aanhoudend aan woorde wat hy/sy kan dekodeer blootgestel totdat herkenning outomaties is. Hoëfrekwensiewoorde wat afwyk van die gewone spelpatroon moet hanteer word totdat hulle outomatises is.

Voorafkennis

Nog 'n strategie wat kinders help om beter te lees is om nuwe inligting met voorafkennis (sien 2.4.1) te verbind. Dit laat hulle woordeskat en konsepvorming ontwikkel. Een manier om dit te doen is deur geleenthede vir die leerders te skep om dinkskrumme te hou. Dit bied hulle die geleentheid om woordeskat en konsepte vooraf te bespreek en om oor te vertel wat hulle gelees het. Hierdie strategie skep ook by die kind die nodige motivering om die teks te wil lees.

4.3 Inhoude van die hulpverleningsprogram

In hierdie afdeling word daar volstaan met 'n kort beskrywing van die leesvaardighede wat deel gevorm het van die program en 'n aantal voorbeelde van aktiwiteite wat vir elke vaardigheid gebruik is. (Sien Bylae 2 vir 'n volledige uiteensetting van die verloop die sessies.)

Die leesvaardighede wat betrek is, is die verbetering van die leerders se leesvlotheid, woordherkenningsvaardighede, die herkenning van klanke en die manipulerings van klanke (Butler & Clay 1979). Aangesien die ontwikkeling van die leerders se motoriese vaardighede (sien 4.1.1) 'n belangrike deel van die hulpverleningsprogram gevorm het, is daar ook aktiwiteite aangebied wat van die leerders se kinestetiese en taktiele vaardighede gebruik maak het.

4.3.1 Leesvlotheid

Woord-vir-woord-lees is die belangrikste belemmering vir vlot lees. Dit kom gewoonlik in die vroeë stadia van lees voor, veral indien te veel klem op woordlees geplaas word ten koste van lees-soos-jy-praat. As woord-vir-woord-lees 'n gewoonte vorm, kan dit die leerder se leesvlotheid aan bande lê en sy leesvaardigheid belemmer. Om leesvlotheid aan te moedig, moet aandag gegee word aan vloeiende links-regs-oogbewegings en frasiering. Koorlees en praatlees kan ook vlotheid verbeter.

Ander probleme wat leesvlotheid benadeel, kan toegeskryf word aan ontoereikende woordaanpakvaardighede, soos die onvermoë om die konteks en ander betekenis-leidrade te benut om woorde te lees. Dit kan ook die gevolg wees van 'n ooranalitiese benadering van bekende woorde, die (onnodige) opbreek van woorde in te veel dele, die gebruik van 'n letter-vir-letter-benadering, of 'n ontoereikende sigwoordeskat.

Die volgende is voorbeelde van aktiwiteite wat vir leesvlotheid gebruik is en waarby verskillende modaliteite betrek is.

Aktiwiteit 1 - visueel en ouditief

Bedink woord oefeninge wat ouditiewe en visuele vaardighede vereis.

Ouditiewe vaardighede behels die onthou van stories en gedigte wat die leerder gehoor het; die onthou van mondelinge instruksies vir korter en langer tye; die vermoë om inligting wat die leerder gehoor het die beste te verstaan; spontane deelname aan klas- en kleingroepbesprekings; en die onderskei en herroep van klanke in woorde selfs as hulle baie dieselfde klink.

Visuele vaardighede behels die onthou van dit wat die leerder gelees en geskryf het; genot wat geput word uit die visuele aanbieding van projekte; die onthou van diagramme, plakkate en kaarte; goeie begrip van en landurige aandag gee aan visuele inligting; goeie onderskeid tussen letters en woorde wat eenders lyk; en die beter onthou van woorde as daar prente by is.

Aktiwiteit 2 - taktiel

Gee aan elke leerder 'n stootkaart in die vorm van 'n krokodil en 'n geskikte leesstuk. Die leerder moet die leesstuk lees en terselfdertyd die krokodil-stootkaart gebruik. Dit dwing die leerder om van links na regs te lees. Terugkyk is nie moontlik nie, want die krokodil "sluk die woorde in" wat gelees is.

4.3.2 Woordherkenning (sigwoorde)

Aandag aan sigwoorde het 'n belangrike deel van die hulpverleningsprogram gevorm. Aangesien sommige swak leerders baie gespanne raak en meer foute maak as hulle 'n lang lys woorde sien, is die woorde op flitskaarte geskryf. Die woorde is dan een vir een aan die leerder geflits. Van die leerder is verwag om die woord as geheel binne 'n bepaalde tydsduur, bv 'n paar sekondes, te herken.

Aantekeninge is deur die opvoeder op 'n antwoordblad gemaak. Woorde wat oombliklik herken is, is as korrek aangedui. Die volgende is as foutief opgeteken:

- Woorde wat verkeerd gelees word
- Woorde waar daar gehuiwer word.
- Woorde wat gekorrigeer word.
- Woord wat eers geklank en dan reg gelees word (Dahle, Schare, Lawson & Grogan 2001).

Om leerders se woordherkenningsvaardighede te verbeter, is veral aandag gegee aan woordherkenning aan die hand van kinestetiese en taktiele aktiwiteite.

Leerders wie se kinestetiese vaardighede goed ontwikkel is, kan langer konsentreer as die konsentrasie gepaard gaan met beweging, soos woorde wat voorgestel word met behulp van bewegingspeletjies; hulle sal beter leer deur middel van konkrete ervarings en onthou die gevoelens rondom 'n storie beter as die detail van die storie.

Daarenteen sal leerders wie se taktiele vaardighede goed ontwikkel is, woorde beter onthou as hy/sy dit met sy/haar vinger natrek; woorde slegs korrek in sy/haar boek skryf

as hy/sy dit eers met die vinger op die tafel geskryf het; en woorde beter kan herroep as dit eers geskryf is (Horner 2004).

Aktiwiteit 3 (Skotse hop) - kinesteties

Trek groot blokke op bruin papier. Skryf sigwoorde op flitskaarte en plaas een flitskaart in elke blok. Die leerder spring van blok tot blok en lees die woorde in die blokke. Sodra 'n leerder 'n woord nie kan lees nie, moet hy/sy bly staan. Dan begin die volgende leerder. Die leerder wat die meeste woorde kan lees en die betekenis daarvan ken, is die wenner.

Aktiwiteit 4 (legkaart) - taktiel

Gebruik kaarte met sigwoorde op wat met tou “geskryf” en geplak is. Knip die kaart in 'n aantal dele om daarvan 'n legkaart te maak. Hoe meer stukke daar is, hoe moeiliker is die oefening. Die leerder moet dan die legkaart bou en die woord wat gevorm word, lees. Voorbeelde: skor sies; sak re ke naar.

Aktiwiteit 5 - kinesteties

Maak papierblomme en skryf een sigwoord op elke blom. Plaas hierdie papierblomme op die vloer. Die leerder moet van blom tot blom loop en die woorde daarop lees. Die leerder kan die blom kry indien hy/sy die woord reg lees. Die leerder met die meeste blomme is die wenner.

4.3.3 Herkenning van klanke

Leerders wat sukkel met klankherkenning of gebrekkige vaardighede het met die analise en sintese van klanke, sukkel met lees. Gevolglik is dit belangrik dat daar voldoende aandag gegee word aan klankwerk. Daar moet veral seker gemaak word dat leerders met alle leerstyle geakkommodeer word. Klankwerk mag nooit die leesonderrig oorheers nie omdat dit tot fragmentasie en gebrekkige begrip kan lei. Wanneer bepaalde klanke aangeleer word, behoort daardie klanke in die leesstof voor te kom, sodat die leerders die betrokke klanke moet herken. Klankwerk behoort dus nie as 'n geïsoleerde vaardigheid hanteer te word nie, want dan word die oordrag na lees benadeel. 'n

Belangrike aspek van leesonderrig is dat 'n leesbenadering gebruik word waarin daar nie gekonsentreer word op geïsoleerde klankwerk nie, maar wat voldoende geleentheid skep vir die toepassing van leesvaardighede binne konteks. (Cullingford 2001).

Veral taktiele en kinestetiese leerders het baie baat gevind by die volgende aktiwiteite om hulle klankherkenningsvaardighede te bevorder.

Aktiwiteit 6 – taktiel

Maak 'n groot boom met takke van papier of karton. Maak ook los blare uit karton en 'skryf' 'n klank op elke blaar met gom en sand of tou. Die klanke kan ook uit foelie geknip word. Gebruik dit om begin-, middel- en slotklanke in te oefen.

Verloop van die aktiwiteit:

Dit is herfs en al die blare lê op die grond; die leerders tel een blaar op, lees die klank daarop en indien dit reg is, mag hulle die blaar op die boom plak. Indien hulle nie die klank reg sê nie, moet hulle die klank voel en dan probeer herken. Leerders mag slegs een blaar op 'n slag optel. Hulle mag nie die blare uitsoek nie, maar moet die een wat naaste aan hulle lê optel. Die aktiwiteit kan herhaaldelik gedoen word.

Aktiwiteit 7 – taktiel, visueel

Leerders wat letters/klanke verwar wat verskil op grond van plasing in die ruimte, bv b en d, kan die volgende aktiwiteit doen.

Die opvoeder skryf die letter **b** op 'n kaartjie en die **d** (in dieselfde grootte) op aftrekpapier. Die opvoeder plaas nou die aftrekpapier op die kaartjie en laat leerder die verskil tussen die twee letters uitwys. ('n Praktiese manier om die verskille te wys is om met jou twee arms in jou sye te druk sodat die elmboë na buite wys; die regterarm in die sy dui die **b** aan en die linkerarm in die sy dui die **d** aan.) Daarna verwyder die opvoeder die aftrekpapier van die kaartjie en wys weer die letter **b** aan die leerder.

Dieselfde tegniek kan gebruik word met woorde wat die leerder verwar, soos **bos** en **dak**.

Die oorsaak van die omdraaiings kan gewoonlik toegeskryf word aan 'n gebrekkige kennis van kort en lang klanke en diftonge. Dit kan ook die gevolg wees van leerders wat nie leesgereedheid is nie, gehoorprobleme het of die aard van die leesonderrig wat nie by die leerder se voorkeurmodaliteite pas nie.

Aktiwiteit 8 (paddastoele) – kinesteties

Vir hierdie aktiwiteit word 'n CD-speler benodig. Die opvoeder moet voor die tyd paddastoele uit karton knip en 'n klank agterop elke paddastoel skryf.

Verloop van die aktiwiteit:

- Die opvoeder plaas die kartonpaddastoele of prentjies van paddastoele op verskillende plekke in die klas.
- Die leerders staan in 'n kring en die opvoeder speel musiek. Wanneer die musiek stop, moet die leerders elkeen op 'n paddastoel spring. (Om verwarring te voorkom moet hulle in dieselfde rigting beweeg.)
- Die opvoeder gee elke leerder die geleentheid om die klank op die paddastoel te lees.
- As die leerder nie die klank kan lees nie, moet hy die kring verlaat en vir een beurt buite die kring staan (dus nie deelneem nie).
- Die opvoeder neem elke keer as die musiek stop 'n paddastoel weg. Wanneer die leerder nie 'n paddastoel kry nie, moet hy die kring permanent verlaat.

4.3.4 Manipulering van klanke

Die manipulering van klanke is 'n baie belangrike vaardigheid vir lees. Hierdie soort manipulasie behels dat die leerder in staat is om te sê watter woorddeel “oorbly” as die begin-, middel- of eindklank van 'n woord weggelaat word. Die vermoë om klanke te manipuleer vereis die hoogste vlak van fonologiese bewustheid. Hierdie vaardigheid

vorm deel van 'n leerder se ontluikende leesvermoë en is nie noodwendig 'n vaardigheid wat noodsaaklik is by aanvangsleesonderrig nie.

Aktiwiteit 8 - ouditief

Maak seker dat die leerder weet wat van hom/haar verwag word voordat met die aktiwiteit begin word. Doen dit aan die hand van een voorbeeld soos: Vra: Watter klank hoor jy aan die begin van die woord **maan**? Watter deel van die woord bly oor as jy die **m** wegvat? (**aan**)

Vra die leerder nou om die aanvangsklank in die volgende woorde weg te laat. Gee die volgende opdragte aan die leerder:

Sê **leen**. Sê dit weer, maar moenie die **l** sê nie. (Die leerder moet **een** sê.)

Sê **mas**. Sê dit weer, maar moenie die **m** sê nie.

Sê **ruit**. Sê dit weer, maar moenie die **r** sê nie.

Sê **boom**. Sê dit weer, maar moenie die **b** sê nie.

Sê **toor**. Sê dit weer, maar moenie die **t** sê nie.

Sê **brak**. Sê dit weer, maar moenie die **b** sê nie.

Aktiwiteit 9 – ouditief

Dieselfde as aktiwiteit 8, maar laat nou die eindklank weg.

Sê **kous**. Sê dit weer, maar moenie die **s** sê nie.

Sê **neem**. Sê dit weer, maar moenie die **m** sê nie.

Sê **seep**. Sê dit weer, maar moenie die **p** sê nie.

Sê **fees**. Sê dit weer, maar moenie die **s** sê nie.

Sê **wolk**. Sê dit weer, maar moenie die **k** sê nie.

4.4 Resultate van die intervensie

Die sukses van die intervensie is vasgestel deur die ondersoekgroep se resultate van die pre-evaluasie met die resultate van die post-evaluasie te vergelyk ten opsigte van

die leesvaardighede wat aandag gekry het in die hulpverleningsprogram (sien 3.5.1). Dieselfde leestuk is vir beide fases gebruik en 'n addisionele leestuk (moeiliker) is ook in die post-evalueringsfase gebruik. Al die leerders het verbeter, maar die leerders wat tweede jaar in graad 1 was voordat hulle oorgeplaas is na graad 2, het die beste vordering getoon.

4.4.1 Leerderprofile

Die resultate van elke leerder is gebruik om 'n leerderprofiel saam te stel waaruit die mate van vordering en die aard daarvan blyk. 'n Kort opsomming van hierdie profile word hieronder aangebied (sien Bylae 3 vir die volledige leerderprofile).

Leerder 1: Meisie

Die leerder se grootste probleem was die klanke en die sigwoorde wat sy nie geken het nie. Haar skryfwerk was ook baie swak, maar sy het oor die algemeen goed gekonsentreer. Haar huislike omstandighede was baie swak; party dae het sy niks gehad om te eet nie. In sulke tye was daar 'n insinking in haar werk. Alhoewel sy na die intervensie meer klanke en sigwoorde geken het, het sy deurlopende ondersteuning en hulp met die vaslegging van klanke en sigwoorde nodig om die vaardighede te bemeester. Haar voorkeurleerstyle is visueel en auditief.

Leerder 2: Seun

Leerder 2 se konsentrasie tydens die hulpverleningsprogram was baie swak. Om maksimale leer te verseker, is alle modaliteite gebruik om elke klank aan te leer, met ander woorde aktiwiteite wat visuele, auditiewe, taktiele of kinetiese modaliteite vereis het, is gebruik om vaslegging te verseker. Leestekens, spoedlees en woordherkenning is deur middel van speletjies aangeleer. Hy het hard probeer en was baie tevrede met homself as hy die taak met sukses voltooi het. Die leerder het op alle terreine vordering gemaak.

Leerder 3: Meisie

Leerder 3 het aanvanklik baie rondbeweeg in die klas, want sy is 'n taktiele en kinestetiese leerder. Daarom is daar vir haar 'n eie ruimte, 'n "kantoor" ingerig waarbinne sy kon rondbeweeg om haar te help om meer gefokus te kon bly. Aandag is gegee aan die aanleer van die verskillende klanke en die uitbreiding van haar sigwoordeskat. Veral haar leesbegrip het baie verbeter, maar meer ondersteuning word benodig met sinkonstruksie. Haar leerstyl steun sterk op haar takiele en kinestetiese modaliteite.

Leerder 4: Seun

Hierdie leerder was baie positief as die sessies begin het, maar hy het baie gou moeg geword tydens die sessies. Sy voorkennis was baie beperk en hy het sy huistaal baie gemeng. Die leerder het vordering getoon in alle aspekte van die intervensie, maar hy het baie meer oefening nodig ten opsigte van woordherkenning om selfstanding te kan lees.

Leerder 5: Meisie

Tydens die intervensie het leerder 5 oor die algemeen goed gekonsentreer. Alle aspekte waaraan tydens die intervensie aandag gegee is, het verbeter, maar is nog nie op standaard nie. Vir leerder 5 is al die verskillende modaliteite gebruik om die klanke wat sy geken het nie aan te leer.

Leerder 6: Seun

Leerder 6 se bywoning van die sessies was baie wisselvallig. Dit het 'n groot impak op sy vordering gehad. Hy is baie aandag-afleibaar en het hom meestal bemoei met die ander leerders en die take waarmee hulle besig was. Verskillende soorte speletjies is veral gebruik om vaardighede aan te leer. Hierdie leerder het 'n gehoorprobleem en praat baie min. Hy het altyd geglimlag as hy geprys is oor die suksesvolle afhandeling van 'n taak. Sy voorkeurmodaliteite was visueel en taktiel-kinesteties.

Leerder 7 : Meisie

Die huislike omstandighede van hierdie meisie was baie swak. Daar was gereeld moleste by die huis. Na hierdie moleste was haar werk altyd swakker. Aangesien sy 'n ouditiewe leerder is, kon sy vrae oor 'n leesstuk korrek beantwoord, afleidings maak en verduidelikings verskaf. Die leerder het goeie vordering gemaak met leesbegrip. Haar luistervaardighede het ook baie verbeter. Sy doen altyd haar bes. Haar leerstyl is op luister gebaseer en haar voorkeurmodaliteit is ouditief.

Leerder 8: Seun

Hierdie leerder het sy sessies gereeld bygewoon en hy was baie opgewonde dat hy kon agterbly. Sodra die ander leerders egter begin werk het, het hy rondgekyk en vergeet om sy take te doen. Die leerder het veral die aktiwiteite waar hy leestekens in 'n leesstuk moes invul, geniet. Hy het ook die leestukke baie geniet omdat hy elke keer die nuwe sigwoorde wat hy pas aangeleer het, daarin ontdek het. Hy kon ook vrae in volsinne beantwoord. Sy voorkeurmodaliteite is visueel en ouditief.

Leerder 9: Meisie

Leerder 9 het veral gesukkel met die identifisering van woorde en klanke. Sy het verder gesukkel met die herkenning van sigwoorde in 'n leesstuk en het baie van die klanke omgeruil. Die leerder is harde werker en het altyd probeer om op haar werk te konsentreer. Daar is vaslegging gedoen van die klanke waarmee die leerder gesukkel het. Aandag is ook gegee aan die uitbreiding van haar sigwoordeskats. Haar oogbewegings het ook verbeter met gereelde oefening. Haar voorkeurleerstyle is gebaseer op haar visuele en takties-kinestetiese modaliteite.

Leerder 10: Seun

Hierdie visuele leerder kon baie goed konsentreer, maar was sommige dae meer in ander leerders se werk geïnteresseerd as in sy eie. Sy taalontwikkeling is gemiddeld en hy kon homself redelik goed in woorde uitdruk. Tydens die hulpverleningsprogram het hy baie klanke aangeleer en heelwat nuwe sigwoorde bygeleer. Sy leesbegrip, asook sy vermoë om sinne te bou met los woorde, het ook baie verbeter. Hy het die

meeste gebaat by visuele take aangesien sy voorkeurmodaliteit (en dus leerstyl) visueel is.

4.4.2 Samevattende resultate

Wat die leespeil van die leerders betref, dui die verskille in die resultate van die twee evalueringsfases daarop dat die leerders van die ondersoekgroep by die hulpverleningsprogram gebaat het.

Die evaluering (pre- en post-evalueringsfases) was kwalitatief en diagnosties van aard en die opvoeders het noukeurige aantekeninge van elke leerder se lees pogings gemaak. Die feit dat die eerste gedeelte van die hulpverleningsprogram met die hele groep graad 2-leerders gedoen is met die oog daarop om onder andere vas te stel wat elke leerder in die ondersoekgroep se leerstyle en voorkeurmodaliteite is (sien 3.5.1) en dié inligting in die hulpverleningsprogram gebruik is, kon daar ook vasgestel word of die betrokke leerder beter gevaar het met die aktiwiteite wat op hulle leerstyl en voorkeurmodaliteit(e) gebaseer was en of dit aandag benodig het.

Die aktiwiteite en inhoude van die hulpverleningsprogram het die volgende aspekte betrek: fonologiese bewustheid (klankherkenning en klankmanipulasie), vlot lees (gebruik van leestekens) (sien 2.7.4), woordherkenningsvaardighede (sigwoorde), fisiese ontwikkeling (veral oogbewegings) en leesbegripstrategieë.

Terselfdertyd kon die opvoeder, wat ook die navorser was, die sukses van haar onderrigmetodes bepaal. Alle aanduidings is dat die hulpverleningsprogram waarin die betrokke leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite benut is, suksesvol was.

Die resultate van die intervensieprogram dui dus daarop dat die leerders in die ondersoekgroep as gevolg van die hulpverleningsprogram beter lesers geword het. Een van die redes vir die sukses is dat die program by die individuele leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite aangepas is. Dit maak die intervensie baie waardevol, want dit het die belangrikheid van die benutting van leerstyle en voorkeurmodaliteite bevestig.

Die leerders is nou beter in staat om lewenslange leerders te wees. Die opvoeder se liefde vir taal en haar empatie met die leerders kon die leerders ook gemotiveer het om gereelde en lewenslange lesers te word.

4.5 Samevatting

Die hulpverleningsprogram is met sorg opgestel om alle leerders in die onderzoekgroep se individuele leerstyle en voorkeurmodaliteite te benut. Die belangrikste beginsels waarop die programinhoud gebaseer is, is ook gestel. Voorbeelde van enkele aktiwiteite wat die vier grootste probleme: leesvlotheid, woordherkenning, klankherkenning en klankmanipulasie ingesluit het, is ook volledigheidshalwe verskaf.

Die resultate van die intervensie (hulpverleningsprogram) is verkry deur elke leerder in die onderzoekgroep se resultate van die pre-evaluering met die resultate van die post-evaluering te vergelyk. Hierdie resultate is as leerderprofiel aangebied. Daarvolgens is dit duidelik dat die intervensie baie waardevol was en dat die impak van die benutting van die leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite nie onderskat kan word nie.

Hoofstuk 5: Resultate, bevindinge, gevolgtrekkings en implikasies

5.1 Inleiding

Die kwalitatiewe aard van die studie maak dit onmoontlik om die resultate van die studie as getalle of persentasies uit te druk. Die feit dat die ontwerp 'n gevallestudie was, impliseer ook dat die resultate, bevindinge en gevolgtrekkings uniek is aan die ondersoekgroep en dus nie oordraagbaar of veralgemeenbaar is nie. Die resultate en bevindinge stem ooreen met die bevindinge van die literatuurstudie en beide word hier geïntegreerd aangebied. Juis omdat die literatuur wel veralgemeenbaar is, het die studie wel implikasies vir ander, soortgelyke situasies en studies.

5.2 Resultate

Die resultate van die verskillende afdelings van die studie dui daarop dat die doel van die studie bereik is. Die navorsingsvrae is ook beantwoord, alhoewel die eerste navorsingsvraag (sien 3.3) meer aandag kon geniet het.

5.2.1 Literatuurstudie

Die belangrikste resultaat van die literatuurstudie is dat daar veels te min aandag gegee word aan die implimentering van die leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite tydens aanvangsonderrig. Die literatuur toon ook aan dat die manier waarop leerders inligting bekom, verwerk en tegreer deurslaggewend is vir hul leesvaardigheid.

Nog 'n resultaat van die literatuurstudie is dat veel minder leesprobleme sal voorkom as die rol van leerstyle in aanvangsleesontwikkeling in ag te geneem te word.

5.2.2 Die vraelys

Die data wat gegenereer is deur die vraelys is kwalitatief van aard en weerspieël die menings van die opvoeders. Hulle menings is per vraag aangeteken.

Vraag 1

Die volgende leesprobleme kom in hulle klasse voor:

- Klanke: Herkenning van klanke, samevoeging van klanke om woorde te vorm.
- Meganies lees: Sommige leerders kan glad nie lees nie, lees woord- vir- woord, memoriseer die teks, lees die prente ipv die teks deur hulle eie idees te vertel.

Vraag 2

Die grootste probleme is swak leesbegrip, probleme met lettergreepverdeling en 'n gebrekkige vermoë om klanke saam te voeg tot die korrekte woord.

Vraag 3

Soorte hulp wat opvoeders al aangebied het (dikwels met die hulp van die leesondersteuningsopvoeder) in verband met bogenoemde probleme:

- Gee korter leerstukke wat makliker lees in 'n groter font.
- Gee lees oefeninge vir huiswerk.

As die opvoeders geen hulp aangebied het nie, is dit omdat

- Daar nie altyd tyd is nie.
- Hulle nie oor die nodige kennis beskik om die leerders te help nie of die probleem aan te spreek nie.

Vraag 4

Die belangrikste rede waarom die opvoeders nie kon help nie was omdat hulle geen opleiding in hulpverlening ontvang het nie.

Vraag 5

Die opvoeders het die volgende redes aangedui vir leesagterstande

- Geen ouerbetrokkenheid
- Leerder het nie toegang tot leesstof nie
- Klanke is nie deeglik vasgelê of deur die leerder bemeester nie
- Swak woordherkenningvaardighede
- Baie leerders luister nie in die klas nie, veral nie as 'n storie voorgelees word of klanke behandel word nie

- Probleme met woordbou, veral rymwoorde
- Stadige leespoed en woord-vir-woord-lees
- Toon geen liefde vir lees nie
- Geen of gebrekkig voorkennis van onderwerpe

Hierdie inligting is in ag geneem by die identifisering van die leerders wat aan die intervensieprogram deelgeneem het en ook by die keuse van die inhoude van die hulpverleningsprogram.

5.2.3 Die intervensieprogram

Soos reeds aangetoon in Hoofstuk 4 (sien 4.4) het onder andere die insluiting en benutting van die individuele leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite in die hulpverleningsprogram van die intervensie tot gevolg gehad dat die leerders se leesvermoë verbeter het as die resultate van die pre-evaluering met die resultate van die post-evaluering vergelyk word. Die opvallendste verbeterings word hieronder aangebied.

Ouditiewe geheue

Sommige leerders se ouditiewe geheue was beperk. Dit het leesprobleme, veral swak begrip, tot gevolg gehad. Leerders kon tydens die pre-evaluering nie 'n storie se gebeure in die korrekte volgorde rangskik nie en ook nie karakters se name en belangrike besonderhede onthou nie. Tydens die post-evaluering is daar 'n verbetering in al hierdie vermoëns waargeneem. Die vermoë om konteksleidrade te benut wat by die gesproke woord begin en waarsonder die leerder ernstige leesprobleme ondervind het, het ook verbeter.

Ouditiewe vaardighede

Na die hulpverleningsprogram kon sommige van die leerders met meer aandag na tekste luister, geringe verskillende in woorde aandui en rymwoorde herken.

Visuele geheue

Die leerders het baie baat gevind by die hantering van visuele vaardighede. Hulle kon na die hulpverleningsprogram die letters in woorde sinvol saamvoeg, ooreenkomste in letters en woorde onderskei, en die oë ritmies van links na regs beweeg.

Taalvaardigheid

Verbeterde taalvaardighede by party van die leerders sluit in: die herkenning van hulle eie naam in skrif, die benoeming van hoofletters en kleinletters, 'n meer toereikende praatwoordeskat en verbeterde motoriese vaardighede soos balans en hand-oog-koördinasie. Die leerders het 'n groter belangstelling in lees getoon, wil self lees en hou van stories wat voorgelees word.

Die hulpverleningsprogram het dus 'n positiewe bydrae gelewer tot baie leerders se leesvaardighede.

5.3 Bevindinge

Die bevindinge van hierdie studie word eers per betrokkenes aangebied, naamlik die bevindinge ten opsigte van die opvoeder, die ondersoekgroep en ander rolspelers; daarna volg algemene bevindinge.

5.3.1 Die opvoeder

Die belangrikste bevinding is dat die meeste opvoeders nie goed genoeg toegerus is om die leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite optimaal te benut tydens aanvangsleesonderrig nie.

Opvoeders toon gebrekkige kennis oor onder andere die volgende:

- toepaslike onderrigmetodologieë
- individuele leerders se leerstyle en voorkeurmodaliteite
- meervoudige intelligensie
- lesbeplanning
- klaskamerbestuur

- dissipline
- onderrig van groot klasse
- kennis van hoe leer plaasvind
- die ontwikkeling van probleemoplossingsvaardighede by leerders
- die hantering van kontekstuele en emosionele kwessies
- die ontwerp en uitvoer van assessering
- hantering en reaksie op leerders se leesprobleme
- diagnostiese vaardighede om die leesbehoefte van leerders te bepaal en te ondersteun.

5.3.2 Die ondersoekgroep

Die volgende is bevind:

- Leerders se individuele leerstyle en voorkeurmodaliteite word nie genoegsaam benut in aanvangslesonderrig nie.
- Baie leerders het hulp nodig met lees.
- Daar is verskeie oorsake of redes waarom die leerders 'n negatiewe houding het teenoor lees, soos skolastiese verwaarlosing en swak huislike omstandighede as gevolg van swak ekonomiese toestande.
- Daar is oor die algemeen nie voldoende tyd vir individuele hulpverlening nie as gevolg van oorvol klasse.
- Opvoeders beskou hulpverleningsintervensies as losstaande van die normale aanvangsleesonderrig.

5.3.3 Ander rolspelers

- Dit blyk ook dat die skool nie oor die nodige bronne beskik vir hulpverlening aan leerders met leesprobleme nie.
- Leiding aan die skool se opvoeders deur die distriks personeel oor hulpverlening is nie voldoende nie. Die distrik verskaf die inligting op skrif en by werkswinkels, maar die opvoeders het soveel verpligtinge dat hulle die werkswinkels nie altyd kan bywoon nie.

- Leesontwikkeling hang tot 'n groot mate af van ouers se bereidheid om gereeld sy/haar kind te help met lees. Ouers moet ook sorg dat die leerders genoeg geleentheid kry om te luister, bv as die ouers voorlees, sodat hulle luisterbegrip kan verbeter.

5.3.4 Algemene bevindinge

Die bevindinge op grond van sowel die literatuur as die resultate van die intervensieprogram dui daarop dat gebrekkige leesbelangstelling en die verkeerde soort onderrig 'n belangrike oorsaak is vir leerders in graad 2 se leesagterstande. Daar is bevind dat aangename leeservarings en leersukses vereistes is vir die optimale ontwikkeling van lees.

Tydens die ondersoek is daar ook bevind dat opvoeders probleme ondervind met die identifisering en evaluering van leesprobleme. Volgens die literatuur vind die mees effektiewe leesonderrig plaas as die onderrig deurlopend geëvalueer word. Verdere beplanning behoort ook deur die resultate van die evaluering gerig te word.

Een van die belangrikste bevindinge is dat daar as deel van aanvangsleesonderrig 'n struktuur vir hulpverlening behoort te wees. Daarby moet die volgende aspekte ook ingesluit en beklemtoon word: die leesbenadering, kwaliteitsonderrig as kernvereiste en die essensiële betrokkenheid van opvoeders en ouers tydens die proses.

Daar moet groter klem geplaas word op die leerstyle van leerders en die leerstrategieë wat die opvoeder gebruik. In die vroeë leesfase moet voorlees, bespreking van prente en die maak van voorspellings of afleidings 'n belangrike aspek van die onderrig wees. As die leerders hardop lees moet daar gekonsentreer word op sekere leestegnieke, soos ritme, uitdrukking, vlot lees en leestekens.

Die ontwikkeling van fonologiese bewustheid speel in hierdie stadium ook 'n belangrike ondersteunende rol, veral vir die dekodering van woorde. Die vroeë identifisering van leemtes in die leerders se fonologiese bewustheid en die aanspreek daarvan kan tot 'n

groot mate leesprobleme voorkom. 'n Verdere voorkomingsmiddel is as die leerders toegelaat word om hulle eie leerstyle te gebruik en nie gedwing word om die opvoeder se keuse van leerstyle te gebruik nie.

Die aanleer van die letter-klank-assosiasies is uiters belangrik by leer lees. Deur middel van hierdie kennis ontdek die leerders die alfabetiese beginsel waardeur vloeiende dekodering sal ontwikkel. As letter-klankassosiasies nie goed vasgelê word nie, kan dit tot 'n verskeidenheid leesprobleme lei soos letteromkerings, stadige klankprosessering en probleme met strukturele analise. Swak dekodering het tot gevolg dat min prosessering vir leesbegrip plaasvind. Alhoewel die ontwikkeling van outomatismes tot goeie woordherkenning sal lei, moet sowel dekodering en die ontwikkeling van outomatismes nie oorbeklemtoon word nie. In so 'n geval bestaan die gevaar dat die leerder op meganiese lees konsentreer en dat die betekinswaarde van lees dan daaronder sal lei.

5.4 Gevolgtrekkings

Wat lees betref behoort daar erkenning te kom dat basiese leesvaardighede gedurende die vroeë leesfase nie afhanklik is van intelligensie nie, maar dat baie ander aspekte soos leerstyle en voorkeurmodaliteite 'n deurslaggewende rol speel. Gebrekkige leeservaring kan daartoe lei dat leerders se kognitiewe groei gestrem word.

Indien daar leemtes is in die ontwikkeling van die leerder se fonologiese dekodering, kan dit tot leesprobleme lei. Die identifisering van sodanige leemtes gedurende die vroeë leesfase kan dus van groot waarde wees in die voorkoming van leesprobleme. Dit kan ook die skep van negatiewe houdings teenoor die leerder se leeservaring voorkom.

Dit is essensieel dat letter-klank-assosiasies in die vroeë leesfase deeglike vasgelê word, want dit weer lei tot die ontwikkeling van outomatismes. Om woorde te kan herken en ook met begrip te kan lees is effektiewe dekodeeringsvaardighede nodig. Al hierdie aspekte is belangrike vereistes vir suksesvolle leesonderrig.

'n Voorkomende leesbenadering waarbinne hulpverlening aan leerders met leesprobleme gebied word, verg deeglike beplanning en uitvoering. As gevolg van die integrasie van verskillende leerareas maak die nuwe kurrikulum dit moontlik dat daar meer tyd beskikbaar is vir die basiese leesvaardighede.

Die onderwysadviseurs behoort ook 'n rol te speel om seker te maak dat hulpverlening gedurende die leesontwikkeling mag plaasvind. Daar moet maniere/metodes gevind word om die groot aantal leerders met leesprobleme by die hulpverleningsprogram in te skakel. Die belangrikste stap om hierdie probleem aan te spreek is om te voorkom dat leesprobleme tydens aanvangsleesonderrig ontwikkel. 'n Tutorstelsel sal dit moontlik maak om veel meer leerders in te sluit by hulpverlening. Ouers, afgetrede opvoeders uit die gemeenskap en ook senior leerders kan ook as tutors vir jonger leerders optree, terwyl klasmaats in die klassituasie tutors kan wees. Die tutors kan help met die toepassing van sommige onderrigstrategieë soos paarlees. Hulle kan ook van 'n stel vrae oor die leesstuk voorsien word, wat die leerder voor, na of tydens die lees van die leesstuk kan beantwoord.

5.5 Implikasies

Die belangrikste implikasie van hierdie ondersoek is seker dat leerders se aanvangsleesontwikkeling nie na wense sal wees nie as die bevindinge en gevolgtrekkings van hierdie studie nie in die skool geïmplementeer word nie. Daar behoort ook verdere navorsing gedoen te word oor hoe hierdie bevindinge en gevolgtrekkings na ander skole uitgebrei kan word.

In die grondslagfase behoort daar aandag gegee te word op die aanleer van vloeiende dekoderingsvaardighede, maar leesgenot behoort prioriteit te kry. Leesbegrip moet deurlopend aandag kry en agterstande moet vroeg tydens die aanleerproses geïdentifiseer en aangespreek word.

Om leesagterstande te voorkom moet evaluering deurlopend plaasvind. Die beplanning van bepaalde doelwitte en spesifieke take moet weer tot die vroeër opsporing van leesprobleme kan lei.

Die aanbied van 'n geïntegreerde taalbenaderingsprogram, waarin daar voortdurend op die belangrikheid van lees gefokus word, en die ontwikkeling van leesbegripstrategieë wat die leerder se denkvermoë ontwikkel, is vereistes.

Om hulpverleningsprogram suksesvol te evalueer behoort enige soortgelyke ondersoek oor 'n paar jaar strek. Dit sal antwoorde op die volgende vrae verskaf:

- Hoe effektief is die hulpverleningstrategieë wat leesprobleme betref?
- In watter mate slaag die strategieë daarin om leesprobleme te voorkom?
- Wat is die effek van die aanwending van die fonologiese prosesseringstoets wat leesprobleme vroegtydig moet opspoor?
- Hoe effektief was die benutting van die verskillende leerstyle en voorkeurmodaliteite tydens hulpverlening?

5.6 Samevatting

Die belangrikste van die studie was dat die intervensie instrumenteel was tot die verbetering van die leesvaardighede van die onderzoeksgroep. Hierdie afleiding kan gemaak word op grond van die verbeterde leespeil van die leerders soos aangetoon deur 'n vergelyking van die resultate van die post-evaluering met die resultate van die pre-evaluering.

Die leesonderrig wat tydens die intervensie plaasgevind het, het op leerstyle en voorkeurmodaliteite (wat fonologiese bewuswording ingesluit het) gefokus en het die vaslegging van sigwoorde ingesluit. Daardeur is die belangrike rol van leerstyle in aanvangsleesontwikkeling by graad 2-leerders in een skool bevestig.

Die gevolgtrekiing waartoe gekom kan word, is dat die benutting van die leerstyle en voorkeurmodaliteite beter leessukses verseker het vir die onderzoekgroep. Die implikasie daarvan is dat dit moontlik is dat dieselfde resultate verkry sal word by ander onderzoekgroepe; iets wat die moeite werd is om verder te ondersoek.

BRONNELYS

Aiken, AG & Bayer, L. 2002. They love words. *The Reading Teacher*. 56(1): 68-74.

Aldridge, A & Levine, K. 2001. *Surveying the social world: Principles and practice in survey research*. Great Britain: Bibbles, Guidford and Kings Ltd.

Allington, RL. 1998. *Teaching struggling readers*. New York: International Reading Association, Inc.

Allington, RL. 2001. *What really matters for struggling students: Designing research – based programs*. New York: Longman.

Armstrong, T. 1999. *7 Kinds of smart: identifying and developing your multiple intelligences*. New York: Plume.

Armstrong, T. 2000a. *In their own way: Discovering and encouraging your child's multiple intelligence*. New York: JP Tarcher/Putman.

Armstrong, T. 2000b. *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Babbie, E, Mouton, J, Voster, P & Prozesky, B. 2001. *The practice of social research*. Oxford: Oxford University Press.

Beachner, L & Pickett, A. 2001. *Multiple intelligences and positive life habits: 1974 activities for applying in the classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin press.

Benelli, C. 2000. *Write on: News and tips to help literacy emerge in your head start classroom*. USA: Early Childhood Learning and Knowledge Center, Children and Families, US Department of Health and Human Services.

Bentley, D, Reid, D & Karairis, S. 1992. *Inspirations for becoming a reader*. Warwickshire: Scholastic Publications Ltd.

Bonthuys, J. 2003. Minder as 'n derde van graad 3's in SA is vaardig met syfers. *Die Burger*, 11 Junie.

Booyesen, M. 1993. Leer hulle al vroeg lees. *Sarie*, 1 September.

Boran, S & Comber, B (ed.). 2001. *Critiquing Whole Language and Classroom Inquiry*. USA: National Council of Teachers of English.

Bramley, W. 1979. *Group tutoring concepts and case studies*. London: Kogan Page.

Brander, P, Magnelli, G, Oetjens, T & Seagren, B. 2001. *Improving the reading fluency of students in the primary grades*. Washington DC: ERIC Clearinghouse.

- Brown, R. 2008. The road not yet taken: A transactional strategies approach to comprehension. *The Reading Teacher*, 61(7): 538-547.
- Builder, P. 1991. *Exploring reading. Empowering readers with special needs*. Victoria, Australia: The Australian Council for Education Research Ltd.
- Burke, EM. 1990. *Literature for the young child*. Boston: Allyn & Bacon.
- Butler, D & Clay, M. 1979. *Reading begins at home*. Auckland: Heinemann.
- Campbell, R. 2002. *Reading in the early years*. Second edition. Buckingham: Open University Press.
- Cheatum, BA & Hammond, AA. 2000. *Physical activities for improving children's*
- Collins, C. 2002. *Literacy difficulties: Diagnosis and instruction for reading specialists and classroom teachers*. Second edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Criscuolo, NP. 1974. *100 Individualized activities for reading*. Belmont: CA Lear Siegler/Fearson.
- Cullinan, BE (ed.). 1992. *Invitation to read: More children's literature in reading program*. Newark Delaware, USA: International Reading Association.
- Cullingford, C. 2001. *How children learn to read and how to help them*. London: Kogan Page.
- Cunningham, A, Nathan, R & Calfee, R. 2000. *Rationale for a technology-based program in phoneme awareness*. Emeryville, California: Knowledge Kids Enterprises, Inc.
- Dahle, KL, Schare, PL, Lawson, LL & Grogan PR. 2001. *Rethinking phonics: Making the best teaching decisions*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Day, B. 1983. *Early childhood education settings: Methods, pitfalls and perspectives*. Washington, DC: The Falmer Press.
- English, EW & Schumer, S. 1999. *Gift of literacy for multiple intelligences classroom*. Arlington Heights, IL: SkyLight Training and Publishers.
- Gardner, H. 1999. *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 2000. *The disciplined mind: Beyond facts and standardized tests, the K12 education child deserves*. New York: Penguin Books.

- Gillet, J, Wallace, T & Crawford, C. 2004. *Understanding reading problems: Assessment and instruction*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Graham, J & Kelly, A (eds.). 2001. *Reading under control: Teaching reading in the primary school*. Second edition. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Greenberg, P. 1998. Some thoughts about phonics, feelings, Don Quixote, diversity and democracy: Teaching young children to read, write and spell. *Young Children*, 54(4): 72-83.
- Greyling, PJ & Joubert, JJ. 1984. *Vakdidaktiek en leesonderrig in die Junior Primêre Fase*. Pretoria: De Jager-Haum Uitgewers.
- Grove, MC & Hauptfleisch, HMAM. 1986. *Remediërende onderwys in die primêre skool*. Pretoria: HAUM.
- Grove, MC. 1984. *Volgende jaar skool toe*. Vierde uitgawe. Pretoria: HAUM.
- Hall, K. 2003. *Listening to Stephen read: Multiple perspectives on literacy*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Holt, JC. 1983. *How children learn*. New York: Delacorte/Seymour Lawrence.
- Horner, PH. 2004. *Reading: An introduction to teaching of reading in primary schools*. London: Heinemann.
- Hoyt, L. 2002. *Make It Real. Strategies for success with informational texts*. Portsmouth: Heinemann.
- Jaques, D. 1991. *Learning in groups*. London: K Page.
- Jarvis, P, Holford, J & Griffin, C. 1998 *The theory and practice of learning*. London: K Page.
- Johnson, KFC. 2006. *60 strategies for improving reading comprehension in Grades K-8*. UK: Corwin Press.
- Joubert, I, Bester, M & Meyer, E. 2006. *Geletterdheid in die grondslagfase*. Pretoria: Van Schaik.
- Kapp, JA. (red.). 1990. *Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief*. Pretoria: JL van Schaik.
- Kranowitz, MA. 2005. *The out-of-sync child*. New York: Penguin.

- Lerner, JW. 1993. *Learning disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies*. Sixth edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Lyons, CA. 1998. Reading recovery in the United States: More than a decade of data. *Literacy Teaching and Learning*, 3(1): 77-92.
- Marlowe, BA & Page, ML. 1998. *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Corwin, CA: Thousand Oaks.
- McGuinness, D. 2005. *Language development and learning to read*. London: The MIT Press.
- Merriam, SB. 1998. *Qualitative research and case study applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, DM. 1998. *Research methods in Education and Psychology: Intergrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Oaks, California: Sage Publications.
- Miles, MB & Huberman, AM. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Second edition. Oaks, California: Sage Publications.
- Moll, I, Gultig, J, Bradbury, J & Winkler, C. 2001. *Learners and learning*. Cape Town: Oxford University Press.
- Moloi, KC. 2005. *The school as a learning organization*. Pretoria: Van Schaik.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies. A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Padgett, R. 1997. *Creative reading: What It Is, How to do It and Why*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Payne, CD. 2005. *Shared reading for today's classroom*. New York: Scholastic Professional.
- Pressley, m. 2006. *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. Third edition. New York: Guilford.
- Reason, R & Boote, R. 1992. *Learning difficulties in reading and writing. A Teacher Manual*. Windsor, Berkshire: NFER–Routledge.
- Rosenberg, MJ. 2001. *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill.

- Rubin, D. 2002. *Diagnosis and corrections in reading instruction*. Boston: A Pearson Education Company.
- Schulman, MB. 2006. *Guided reading in grades 3-6*. New York: Scholastic Professional.
- Selley, N. 1999. *The art of constructivist teaching in the primary school: A guide for students and teachers*. London: David Fulton.
- Serafini, F. 2001. *The reading workshop: Creating space for readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sibberson, F & Szymusiak, K. 2003. *Still learning to read*. Portland, ME: Stenhouse.
- Silver, HF, Strong, RW & Perini, MJ. 2000. *So each may learn: Integrating learning styles and multiple intelligences*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development..
- Strydom, J & Du Plessis, S. 2000. *The right to read*. Pretoria: Remedium cc.
- Tapping, KJ & Wolfendale, S. 1985. *Parental involvement in children reading*. London: Croom Helm.
- Walker, BJ & Rivers, D. 2004. *Diagnostic teaching of reading: Techniques for instruction and assessment*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merril/Prentice Hall.
- Walker, BJ, 2003. *Supporting struggling readers*. Toronto: Pippin Publishers.
- Wallace, GP & McLoughlin, JA. 1975. *Learning disabilities. Concepts and characteristics*. Ohio: Charles E. Merriman.
- Whitmore, KL, Martens, P, Goodman, YM & Owocki, G. 2004. Critical lessons from the transactional perspective on early literacy research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(3): 291-325.
- Wilhelm, JD. 2001. *Improving comprehension with think-aloud strategies*. New York: Scholastic Professional.
- Wirt, B, Bryan, CD & Wesley, KD. 2006. *Discovering what works for struggling readers: Journeys of exploration with primary-grade students*. Newark, DE: International Reading Association.
- Witherell, NL & McMackin, MC. 2002. *Graphic organizers and activities for differentiated instructions in reading*. New York: Scholastic Professional.

BYLAE 1

Vraelys

Spontane skets oor leesprobleme in die skool.

Gee asseblief u mening oor die volgende:

1. Watter van die volgende leesprobleme kan in u klas voorkom? Onderstreep die leesprobleme wat van toepassing is.

- Ken nie klanke nie
- Sukkel om woorde uit te klank, of klanke saam te voeg in woorde
- Leerders wat letters en syfers omkeer
- Omruiling van lettersamestellings, byvoorbeeld ***ie*** in plaas van ***ei***
- Lees woord-vir-woord / lees baie stadig of sukkelend
- Sukkel met lettergreepverdeling
- Swak leesbegrip
- Enige ander probleme _____

2. Watter van bogenoemde is die grootste probleem in u klas?

3. Het u al die leerders met hierdie probleme probeer help?

4. Indien u nie kon help nie, noem dan om watter redes u probleme daarmee ondervind het.

5. Vertel van n paar leerders se werklike leesprobleme en waarom u dink hierdie agterstande in hul lees ontstaan het.

[illegible]

BYLAE 2

Implementering van die intervensieprogram: verloop van sessies

Sessie 1: 24 Mei 2006

Die **hele klas** het die take gedoen. Die 12 stadigste leerders is spesiaal waargeneem en vier van hulle is gekies vir die res van die program.

Taak: Leerders beweeg deur die blare (takiel en kinesteties). 'n Klasbespreking het gevolg en die leerders het vrae beantwoord. Vrae het alle taalvaardighede ingesluit: luister en praat, lees en skryf.

Vrae

1. Hoe voel jy?
2. Watter geluide het jy gehoor?
3. Watter liggaamsbewegings het jy gedoen? Hoe is dit gedoen? (Antwoorde: Op, af, reguit, oop, hardloop, bene, arms, kop, skouers, heupe, lyf, dwars, skuins, gooi, vang, spring, rond, weg, op-en-af, droog, bruin, val, vaal, oranje, geel, ritsels, herfs, kaal, hand)
4. Omkring sekere klanke in die woorde.
5. Identifiseer klanke as die woorde gesê word, bv As die blare **kraak** watter klank hoor jy laaste? Watter klank is in die middel?
6. As die blare **raas** wat hoor jy laaste?
7. Watter kleure is die blare?

Die opvoeder het die woorde op flitskaarte geskryf vir dié leerders wat gesukkel het om die woorde op die skryfbord of op die kleinbordjie te skryf.

Sessie 2: 25 Mei 2006

Die hele klas se leerders herhaal die aktiwiteite van sessie 1.

Vra weer hoe die leerders gevoel het en wat hulle ervaar het. Hierdie keer moes hulle die antwoorde in volsinne gee.

Voorbeelde:

Ek het lekker gespeel.

Ons het lekker rond gehardloop.

Ek het genies

Sy het my gestoot.

Daar is baie blare

Die blare val.

Die ander kleure kan groen, swart ook wees.

Juffrou gooi die blare in die lug; ek vang die blare.

Die blare raas.

Die stokkie steek my.

My voet kry seer.

Die kleure is rooi, bruin, oranje.

Aan die einde van die sessie is nog twee leerders gekies om aan die program deel te neem. Daar is nou ses leerders. Die opvoeder vra die ses leerders om te sê hoe hulle voel oor die blare.

Ek voel bly en vrolik.

Ons raas en stap deur die blare.

Juffrou gooi die blare in die lug.

Dit val op die grond.

Ek hardloop rond.

Die opvoeder het hierdie sinne op 'n witbord geskryf en die leerders het die sinne gelees.

Sessie 3: 26 Mei 2006

Die leerders in die klas werk in groepe van drie en vier en skryf 'n storie in dialoogvorm oor wat hulle ervaar het. Elkeen in die groep stel 'n ander voorwerp voor, bv 'n blaas of boom of die grond.

Eers vertel verskillende leerders in hulle eie woorde wat gebeur het, terwyl die opvoeder alles op sinstroke neerskryf. Hulle bou 'n storie van al die sinne (wat op die sinstroke geskryf is). Daarna bou of teken elke leerder sy eie prent wat by die storie pas.

Voorbeeld:

Blaar: Ek verkleur van groen na bruin.

Boom: Die blaar gaan afval van die tak.

Grond: Die blare bedek my.

Leerders werk in groepies van twee en lees die sinstroke. Hulle ruil die sinstroke uit. Later word die sinstroke opgeknip in aparte woorde en die leerders lees die woorde. Daarna bou hulle hul eie sinne met die woorde van die sinstroke.

Gebruik dan klankkaarte en bou die woorde: e d u t a

Sessies 4 – 8: 1 Junie 2006 – 15 Junie 2006

Hierdie sessies is met die navorsingsgroep van tien leerders gedoen. Dit het die pre-evalueringsfase gevorm. Die tien swakste leerders (vyf seuns en vyf meisies) is gekies om die navorsingsgroep te vorm. Hierdie tien leerders is in groepies van twee vir leesvaardigheid getoets.

Toetse gedoen

1. Klankherkenning
2. Woordherkenning
3. Lees met begrip
4. Ouditiewe Diskriminasie
5. Klank- en speltoets

Sessies 9 – 28: 19 Junie 2006 – 4 Augustus 2006

Hierdie sessies het die intervensieprogram gevorm. Die volgende is voorbeelde van die aktiwiteite wat versprei oor hierdie sessies gebruik is.

Vlot lees

Aktiwiteit 1

Die leerders moes sinstroke of leeskaarte lees.

Leestekens en ander meganiese aspekte

Aktiwiteit 2

Die opvoeder lees 'n rympie voor en vra vrae.

Voorbeeld:

Die opvoeder sê: *Ek gaan n rympie voorlees. Waar moet ek begin. Wie kan kom wys waar ek moet begin?*

Wys my in watter rigting ek moet lees.

Lees tot aan die einde van die eerste sin.

Waar moet ek nou begin?

Wys my die volgende reël?

Lees die reël.

Wys vir my 'n letter.

Wys vir my n woord.

Wys vir my 'n spasie tussen die woorde.

Vra aan 'n leerder om die volgende reël te begin lees.

As een leerder dit nie alleen kan doen nie, kan twee of meer leerders dit saam lees. Vra die leerder om na die woorde te wys wat hulle lees.

Verdere vrae:

Wys vir my 'n punt.

Wys vir my 'n vraagteken.

Wat is dit? (Wys na ?)

Wat beteken die vraagteken?

Soek vir my n hoofletter.

Soek n klein letter in die rympie.

Sigwoorde

Aktiwiteit 3

Gebruik flitskaarte. Die leerders moet die woorde lees.

Aktiwiteit 4

Werk met sigwoorde in die leesboeke of in tydskrifte.

Die leerders soek bepaalde sigwoorde in tydskrifte, hulle knip dit uit en plak dit in hulle boeke.

Voorbeelde van woorde

oe-woorde: *koek, hoek, pampoen, skoenlapper, broek, hoef, stoel, doek, voet*

oo-woorde: *brood, kool, oor, oog, roomys, boot, boom, kroon, noot, toon, poot, knoop*

ie-woorde: *vlieg, bier, wiegie, brief, mier, drie, tier, piesing, wiel, vier, mielie, vliegtuig*

Aktiwiteit 5


Speel speletjies met die woorde. Kies prente van snaakse situasies, wat sal help dat die leerders die woorde beter kan onthou, of gebruik konkrete voorwerpe, bv *die pampoen voel oor 'n doek*.

Aktiwiteit 6

Oefeninge met die **oe-klank** in woorde. (Daar is 'n prentjie in die plek van die oe-woord.)

Leerders lees die sinne en moet sê watter een van die sigwoorde *stoel, hoed, voet, skoen* in die sin pas.

Oom dra 'n  op sy kop.

Ek sit op 'n 

Leerders moet die sigwoorde gebruik en die regte woord in die spasie pas.

Myvoet..... pas in die ...skoene.... . (boek, skoene) .



Ek lees 'n ..boek

Die baba dra ndoek.....

Kriteria vir assessering (op 'n skaal van 1 tot 4)

1. Kan enkele woorde voltooi.
2. Kan die meeste woorde voltooi.
3. Kan sommige woorde voltooi en dit teken.
4. Kan die woorde voltooi, daarby teken en die sin lees.

Aktiwiteit 7: Paddastoel-speletjie

Benodig: Musiekspeeler, karton paddastoele met sigwoorde agterop.

Die opvoeder plaas die prentjies van die paddastoele op verskillende plekke in die klaskamer. Die leerders staan in 'n kring en wanneer die musiek speel, loop hulle almal in dieselfde rigting. Wanneer die musiek stop, spring elke leerder op 'n paddastoel. Elke leerder kry die geleentheid om die woord agterop die paddastoel te lees. As die leerder nie die woord kan lees nie, moet hy die kring verlaat en een beurt uitstaan. Die opvoeder neem elke keer nadat die musiek gestop het, 'n paddastoel weg. Wanneer 'n leerder nie 'n paddastoel kry nie, moet hy die kring permanent verlaat.

Aktiwiteit 8: Blaartjies aan 'n boom

Benodig: 'n Groot boom met takke. Los blare uit karton geknip met sigwoorde agterop.

Dit is herfs en al die blare lê op die grond. Die leerders moet die blare terugplaas op die boom, maar voor hulle dit mag doen, moet hulle eers die woord agterop die blaar lees. Indien die leerder nie die woord kan lees nie, mag hy/sy nie die blaar aan die boom

vasmaak nie. 'n Ander leerder wat die woord wel kan lees, mag dan die blaar op die boom plak. Leerders mag slegs een blaar op n slag optel. Hulle mag ook nie die blare uitsoek nie, maar moet die volgende blaar optel.

Klanke

Aktiwiteit 9: Kognitiewe konsep: Lang en kort klanke (ouditief)

Laat die leerders in 'n ry staan. Gee aan hulle die opdrag is om 'n kort sprongetjie met voete bymekaar te maak as hulle 'n kort geluid hoor. Gebruik 'n fluitjie of enige ander instrument wat kort en lang geluide kan maak. Speel die speletjie totdat al die leerders korrek reageer op die kort geluide. As hulle 'n lang geluid hoor, moet hulle stilstaan. Oefen nou lang en kort geluide deurmekaar.

Herhaal die aktiwiteit, maar gebruik lang en kort vokale. Die leerders maak 'n kort sprongetjie as hulle 'n kort klank hoor en staan stil as hulle 'n lang klank hoor. Wissel die lang en kort klanke af, bv sê a en aa; o en oo; e en ee; u en uu, ens..

Aktiwiteit 10: Herkenning van enkelklanke

Gee aan die leerders die enkelklanke uit plastiek of karton gemaak. Die opvoeder sê 'n klank en die leerders moet vir jou die betrokke klank wys. Hanteer twee tot vier klanke op 'n slag in die volgorde p/b f/w t/d t/k. Hierdie volgorde is gebruik omdat dit makliker was om die stemlose en stemhebbende pare eerste te sien en te voel. Pas ook van die aktiwiteite aan wat vir die aanleer en vaslegging van sigwoorde gebruik is.

Sodra die leerders 'n klank ouditeif ken, kan hulle dit leer skryf: dit word eers nagegetrek en dan geskryf.

Aktiwiteit 11: Herkenning van diftonge

Pas Aktiwiteit 10 toe op al die diftonge.

Aktiwiteit 12: Lees en skryf van woorde met diftonge

Gee vir die leerders 'n diftong en laat hulle woorde met die diftonge opnoem. Aanvanklik sê hulle net die woorde, maar later moet hulle dit skryf. Gee hulle kaartjies met woorde met diftonge op. Hulle moet die woorde eers lees en dan by dieselfde woord in 'n leesteks pas.

Aktiwiteit 13: Konsonante en vokale

Gebruik Aktiwiteit 12 en pas dit toe op 'n kombinasie van konsonante en vokale. Hanteer kort en lang vokale en konsonante afsonderlik.

Aktiwiteit 14: Posisies van klanke in woorde

Gebruik 'n prentreeks met woorde wat met dieselfde klank begin om die leerder te leer om beginklanke te identifiseer. Gebruik dan 'n prentreekse met woorde wat met dieselfde klank eindig om die leerder te leer om eindklanke te identifiseer.

Die prentreekse (op werkvelle) kan op verskillende maniere gebruik word, bv. die leerder plaas 'n knopie op die woorde wat gekies moet word of kleur die prente in skryf die.

Rymwoorde

Aktiwiteit 15: Prentjies van woorde wat rym (visueel)

Gee die leerder prente van woorde wat rym en nie rym nie. Laat die leerders die woorde wat rym uitkies deur na die betrokke prentjies te wys of die prentjies langs mekaar te plaas.

Aktiwiteit 16: Rymwoorde (visueel)

Gee aan die leerders 'n klomp kaartjies elkeen met 'n ander rymwoord op. Laat die leerders die woorde wat rym bymekaar pas en dit op 'n groot papier plak. Daarna moet hulle die rymwoorde twee keer skryf: die eerste keer mag hulle na die woorde op die kaartjies kyk en die tweede keer moet hulle die woorde skryf sonder om na die kaartjies te kyk.

Aktiwiteit 17: Rymwoorde in sinne

Gee geskrewe sinne aan die leerders en laat hulle al die rymwoorde in elke sin soek en dit onderstreep. Daarna moet hulle die rymwoorde op die reël onder die sin oorskryf.

Doen dieselfde met 'n paragraaf.

Aktiwiteit 18: Liedjies

Leerders leer en sing liedjies wat baie rymwoorde bevat. Hulle word gevra om die rymwoorde uit te ken.

Aktiwiteit 19: Kombineer prentjies van rymwoorde en die woorde

Gebruik Aktiwiteit 14 se prente en skryf die woorde wat deur die prente verteenwoordig word op kaartjies. Laat die leerders die woorde by die prentjies pas.

Aktiwiteit 20: Kombineer rymwoorde en sinne met rymwoorde

Gebruik die sinne (Aktiwiteit 16) en laat die leerders die rymwoorde uitken en onderstreep. Die leerders moet nog woorde neerskryf wat met die rymwoorde rym.

Doen dieselfde met 'n paragraaf.

Aktiwiteit 21: Eie rymwoorde

Laat die leerdes sinne skryf met baie rymwoorde in. Die leerdes kan ook hulle eie storie of gedig skryf met baie rymwoorde (aan die einde van die sinne).

Woordbou en sinsbou

Aktiwiteit 22: Woordbou-aktiwiteite (visueel en auditief)

Maak 'n klompie flitskaarte van karton en plak 'n prent op elkeen. Die leerders moet probeer om twee prente bymekaar te sit om 'n nuwe woord te vorm. Later kan die opvoeder die een helfte van die woord hardop sê en die leerders moet probeer om die hele woord te skryf.

Aktiwiteit 23: Lettergreepverdeling (visueel en ouditief)

Skryf die verskillende lettergrepe van woorde elkeen op 'n aparte kaartjie. Die leerders moet probeer om die lettergrepe saam te voeg om 'n woord te vorm. As leerders die lettergrepe kan saamvoeg, moet hulle die woord neerskryf.

Hulle kan ook die woord in lettergrepe verdeel deur die dele te klap, die woord op te knip of strepies te trek tussen die lettergrepe om die lettergrepe aan te dui.

Aktiwiteit 24: Bou van sinne

Gee aan elke leerder 'n stel kaartjies met leeswoorde (sigwoorde of klankwoorde). Laat die leerders die woorde hardop lees. Vra hulle om die woorde in 'n sin te gebruik. Die opvoeder lees die leerders se sinne en vra begripsvrae wat die leerder in volsinne moet beantwoord.

Sessies 29 – 31: 17 Julie 2006 – 4 Augustus 2006

Die sessies is met die hele klas gedoen. Die leerders in die ondersoek is saam in groepies van twee geplaas, terwyl hulle noukeuring waargeneem is. Dit het die post-evalueringsfase gevorm.

Die toetse wat tydens die post-evalueringsfase gedoen is, was dieselfde as dié wat in die pre-evalueringsfase gedien is, nl.

1. Klankherkenning
2. Woordherkenning
3. Lees met begrip
4. Ouditiewe Diskriminasie
5. Klank- en speltoets

BYLAE 3

Leerderprofiele

Leerder 1: Meisie

Bywoning

Leerder 1 het al 15 sessies bygewoon.

Analise van foute

- Leesfoute

Die leerder kan nie onderskei tussen eenderse en verskillende klanke nie.

Klanke: a, o, u, f, ie, oe, e, uu, eu, ou, d, l

Weglating van belangrike letters byvoorbeeld: huil – uil

Klank alles en verkeerd

Raailees: Sukkel met onderskeiding van dubbelklanke

Herkenning van sigwoorde

Probleem met spelling

Klanke verkeerd geskryf: p, m, oe, t, ou, r, n, ui, k, f, aa, uu, g, y, ie, j, oo, eu, ng, ee, b, u, s.

- Konsentrasie

Leerder 1 het oor die algemeen baie goed gekonsentreer, maar daar was soms dae wanneer sy moeg en honger was en dus nie kon konsentreer nie.

- Taalontwikkeling

Leerder 1 se woordeskat is nog baie gebrekking. Sy kon wel soms sekere voorwerpe verduidelik, maar sy moet met vrae gelei word. Sy het ook visuele bystand nodig om beter te kan verduidelik.

Hulpverlening

1 Leesvaardigheid

- Klanke

Daar is aandag aan die volgende klanke gegee: l, m, aa, u, g, e, uu, oe, d, b, r, p

Elke klank is op visuele, ouditiwe, taktiele en kinetiese vlakke hanteer om vaslegging te verseker. Spesifieke woorde met elke klank is tydens elke sessie gebou.

- Leestekens

Daar is aan die hoofletter, punt, vraagteken en uitroepteken aandag gegee. Die leestekens is elke week met behulp van leesstukkies behandel.

- Sigwoorde

Aktiwiteite om die leerder se sigwoordeskat uit te brei is gereeld gedoen.

- Oogbewegingsvaardighede is gereeld geoefen.
- Leesbegrip

Leerder 1 het elke week 'n ander leesstuk gekry. Sy moes die leestuk hardop lees en daarna 'n titel vir die leesstuk verskaf of 'n prent daarvoor teken.

2 Taalontwikkeling

Die dogter het elke week 'n aktiwiteit gedoen om taalontwikkeling te bevorder. Dikwels is sy gevra om 'n voorwerp of prent te beskryf.

3 Sinskonstruksie

Daar is ook elke week aan sinkonstruksie gewerk. Die leerder het bv 'n sin begin en die leerder moes dit voltooi.

Samevatting

Leerder 1 is 'n baie liefdevolle en aangename kind om mee te werk. Sy het te alle tye haar werk met entoesiasme aangepak en het altyd haar volle samewerking gegee. Die dogter het baie mooi gevorder met leesbegrip, taalontwikkeling en woordherkenning. Sy sukkel nog met leestekens (vraagteken en uitroepteken) se funksies en name. Ook kan sy nie altyd die klanke hoor nie. Dit was vir my 'n ware voorreg om met haar te kon werk.

Aanbeveling

Ek beveel aan dat leerder 1 nog hulp kry met die volgende aspekte: leestekens, leesbegrip, die sê van klanke, ouditiewe diskriminasie en visuele analise en sintese.

Leerder 2: Seun

Bywoning

Leerder 2 het die sessies getrou bygewoon.

Analise van foute

- Leesfoute

Ken nie die verskil tussen woorde wat dieselfde of anders klink nie.

Klanke aa, uu, eu, ei, oe, f, j, ie, w, ui, d.

Het 'n d en p omgeruil

Die leerder kon nie die leesstuk lees nie.

Hy kon nie die woordjies skryf wat voorgelees is nie

- Konsentrasie

Leerder 2 se konsentrasie was het meer belang gestel in wat sy maatjie doen. Nadat ek vir hom sy eie ruimte gegee het, nl 'n "kantoor" wat ek vir hom gebou het, het dit baie beter gegaan.

Hulpverlening

1 Leesvaardigheid

- Klanke

Daar is aan volgende klanke aandag gegee: a, p, d, k, t, o, n

Elke klank is op visuele, ouditiwe, taktiele en kinetiese vlakke hanteer om vaslegging te verseker. Spesifieke woorde met elke klank is tydens elke sessie gebou.

- Leestekens

Die punt en vraagteken en hulle gebruik is aangeleer.

- Leesspoed

Daar is oefeninge gegee om leesspoed te verbeter, maar word-vir-woord-lees het voortgeduur.

- Sigwoorde

Die leerder kon die sigwoorde wat aangeleer is in 'n sin herken, maar hy verwar nog woorde soos (*dit* en *die*, *dis*) met mekaar.

- Oogbewegingsvaardighede is gereeld geoefen.

Samevatting

Dit was "n plesier om met leerder 2 te werk al kon hy nie altyd dit wat hy moes doen, regkry nie. Hy het nogtans sy bes gedoen. Hy het hard probeer en was tevrede met homself as hy 'n taak kon regkry.

Aanbeveling

Al het die leerder goed gevorder, kan daar nog aandag gegee word aan die leesvlotheid, die omruiling van die d en die p en die herkenning van die kleiner sigwoorde (*die*, *dit* en *dis*). Daar moet baie aandag gegee word aan sy konsentrasie.

Leerder 3: Meisie

Bywoning

Leerder 3 het die sessies gereeld bygewoon.

Analise van foute

- Leesfoute

Klanke: Ruil b en d om

Kan nie klanke saamvoeg om 'n woord te vorm nie

Sigwoorde: Lees bid in plaas van duif, brug in plaas van deur

Klank elke woord, gevolglik kan hy nie die leesstuk volg nie

- Konsentrasie

Probeer baie hard om te konsentreer op wat sy doen. Die bou van 'n eie kantoor vir haar het baie goed gewerk. Die hantering van die growwe, sagte oppervlakte het haar vasgevang.

- Taalontwikkeling

Die meisie se woordeskat is gemiddeld tot goed en sy verstaan alles wat gesê word.

Hulpverlening

1 Leesvaardigheid

- Klanke

Daar is aan die volgende klanke aandag gegee: o, l, a, u, e, aa, oo, ie, ee, k

Elke klank is op visuele, ouditiwe, taktiele en kinestetiese vlakke hanteer om vaslegging te verseker. Spesifieke woorde met elke klank is tydens elke sessie gebou – growwe materiaal en speletjies is gebruik.

- Leestekens

Daar is aan die volgende leestekens aandag gegee: punt, komma, vraagteken en die uitroepteken.

- Sigwoorde

Die volgende sigwoorde is aangeleer: is, 'n, die, op, hy, sy, my, hulle, julle, ek, oor, om, kom, waar, daar, dit, te sê, sê.

- Oogbewegingsvaardighede is gereeld geoefen.
- Leesbegrip

Leesbegripsvaardighede is verbeter deur middel van die volgende aktiwiteite: Verskaf 'n naam vir 'n storie; leerder lees 'n paragraaf en hy moet die hoofgedagte uithaal; verskaf 'n versamelnaam vir verskillende woorde; sinne regsommel; soek die woord wat die beste in 'n sin pas; leerder moet besluit watter sin/sinne pas by 'n prentjie en watter nie.

1 Taalontwikkeling

Leerder 3 het elke week 'n aktiwiteit gedoen om taalontwikkeling te bevorder.

2 Sinskonstruksie

Aan sinskonstruksie is gewerk deur die leerder onvolledige sinne te laat voltooi.

Samevatting

Leerder 3 is 'n baie teruggetrokke, maar tog 'n vrolike leerder. Sy het te alle tye haar volle samewerking gegee en elke taak met baie ywer en belangstelling aangepak. Dit was 'n groot plesier om met leerder 3 te werk. Sy is 'n harde werker en het baie goeie vordering getoon tydens die intervensie.

Aanbeveling

Daar moet nog baie aandag aan leestekens en veral leesvlotheid en leesbegrip gegee word.

Leerder 4: Seun

Bywoning

Leerder 4 het slegs een van die 15 sessies nie bygewoon nie.

Analise van foute

- Leesfoute

Leerder 4 maak baie lees- en skryffoute, bv 'd' in plaas van 'b'; 'oe' in plaas van 'ee'; 'i' in plaas van 'ie'; 'd' in plaas van 'ui'; 'd' in plaas van 'ei'; 'ee' in plaas van 'uu'; 'ee' in plaas van 'eu'; 'oo' in plaas van 'ou'; 'l' in plaas van 'd'; 'n' in plaas van 'u'; 't' in plaas van 'y'; 'd' in plaas van 'ie'. Hy klank elke letter as hy 'n woord lees.

- Konsentrasie

Hy kom met so 'n positiewe gesindheid na die sessies, maar hy raak gou moeg tydens die sessies. Hy het 'n baie kort aandagspan en is baie aandag-afleibaar. Wat ek baie van hom waardeer, is die feit dat hy altyd sy bes gedoen het.

- Taalontwikkeling

Leerder 4 se taalgebruik is nie altyd korrek nie. Hy vermeng die twee tale. Ons het wel daaraangewerk tydens al die sessies.

Hulpverlening

1 Leesvaardigheid

- Klanke

Daar is aandag gegee aan die klanke wat hy verwar het.

Elke klank is op visuele, ouditiwe, taktiele en kinetiese vlakke hanteer om vaslegging te verseker. Spesifieke woorde met elke klank is tydens elke sessie gebou.

- Leestekens

Daar is aan die volgende leestekens aandag gegee: punt, komma, vraagteken en uitroepeteken.

- Sigwoorde

Die volgende sigwoorde is hanteer: *is, my, dit, die, en, by, nie, in*.

- Oogbewegingsvaardighede is gereeld geoefen.
- Leesbegrip

Leesbegrip is bevorder deur die volgende aktiwiteite. lees self sinne en maak dan afleidings; lees die sinne en haal die hoofgedagte uit; regskommel van los sinne om 'n storie te vorm; soek die sleutelsin.

2 Taalontwikkeling

Leerder 4 het elke week 'n aktiwiteit gedoen om taalontwikkeling te bevorder.

3 Sinskonstruksie

Daar is elke week aktiwiteite gedoen om taalontwikkeling te bevorder.

Samevatting

Leerder 4 is 'n baie entoesiastiese leerder. Hy het elke takie so goed as moontlik voltooi. Dit is regtig 'n plesier om met hom te werk. Hy is 'n pragtige, positiewe en liefdevolle seun.

Aanbeveling

Alhoewel die seun baie goed gevorder het, beveel ek aan dat daar aan die volgende aspekte nog aandag gegee word: oefening in die lees van langer sinne, vlot lees, die uitskakeling van die uitklank van elke woord.

Leerder 5: Meisie

Bywoning

Elke sessie is getrou bygewoon en die leerder was baie gretig om te werk.

Analise van foute

- Leesfoute

Klanke aa, b, ee, a, d, oo, u, j, f, ie, g, i, w, ui, oe, l, m, y, ei, v, e, uu, o, eu, e, ou, aa.

Kan geen woorde lees nie.

Kan glad nie vlot lees nie.

Ken nie sigwoorde nie.

- Konsentrasie

Leerder 5 se konsentrasie is oor die algemeen goed, maar haar konsentrasie verswak wanneer sy deur ander leerders onderbreek word.

- Taalontwikkeling

Die leerder beskik oor beperkte taalvaardighede en alhoewel sy haarself goed kan uitdruk, kan sy nie sinne aan mekaar koppel om 'n geheelbeeld te vorm nie. Haar woordeskat is baie beperk.

Hulpverlening

1 Leesvaardigheid

- Klanke

Daar is aan die volgende klanke aandag gegee: b, g, i, k, l, m, n, e, o, s, r, a, u.

Elke klank is op visuele, ouditiewe, taktiele en kinetiese vlakke hanteer om vaslegging te verseker. Spesifieke woorde met elke klank is tydens elke sessie gebou.

- Leestekens

Daar is aan die volgende leestekens aandag gegee: hoofletters, punt, koppelteken, komma en vraagteken.

- Sigwoorde

Daar is aandag aan woordherkenning gegee deur middel van die uitbreiding van die leerder se sigwoordeskat. Verskillende aktiwiteite en speletjies is hiervoor gebruik.

- Oogbewegingsvaardighede is gereeld geoefen.

2 Taalontwikkeling

Daar is aan taalontwikkeling aandag gegee aan die hand van 'n verskeidenheid aktiwiteite soos: Die leerder maak 'n glas pienk melk en sê presies hoe hy te werk gaan. Die leerder skryf alles wat die leerder sê neer.

3 Sinskonstruksie

'n Verskeidenheid aktiwiteite is hiervoor gebruik, bv die leerder wys na 'n konkrete voorwerp en die leerder maak 'n sin met die betrokke woord.

Samevatting

Leerder 5 is 'n baie vriendelike, liefdevolle en entoesiastiese leerder wat soms woelig kon wees. Dit was 'n voorreg om met haar te werk en haar beter te leer ken.

Aanbeveling

Alhoewel Leerder 5 redelik goed gevorderd het en nou sekere woorde kan lees, stel ek voor dat sy nog aandag ontvang ten opsigte van leesvaardigheid, taalontwikkeling en sinskonstruksie.

Leerder 6: Seun

Bywoning

Leerder 6 se bywoning was wisselvallig. As dit na reën gelyk het, het hy nie skool toe toekom nie. Die sessie is dan op 'n ander tyd ingepas.

Analise van foute

- Klanke

Ken nie verskil tussen woorde wat dieselfde wat of anders klink nie.

Ken nie die volgende klanke nie: aa, uu, ie, ei, oe, ou, ui, g, v, j, f, h, o, y l, o, a.

Ruil 'n d en b om

Leerder 6 kon glad nie die leesstuk lees nie.

Hy kon nie woordjies skryf wat vir hom gelees is nie.

- Konsentrasie

Leerder 6 is baie aandag-afleibaar. Hy kyk liever na wat sy maatjies besig is om te doen. Daarom is daar vir hom sy eie kantoor gebou en dit het baie goed gewerk. Sy rondbewegery in die klas is hierdeur baie beperk. Aktiwiteite en speletjies is gebruik waarin hy kon rondbeweeg, bv springspeletjies.

- Taalontwikkeling

Sy woordeskat is gemiddeld tot goed en hy verstaan alles wat vir hom gesê word.

Hulpverlening

1 Leesvaardigheid

- Klanke

Daar is aan die volgende klanke aandag gegee: a, p, k, d, t, o, n

Elke klank is op visuele, ouditiwe, taktiele en kinetiese vlakke hanteer om vaslegging te verseker. Spesifieke woorde met elke klank is tydens elke sessie gebou

- Leestekens

Daar is aandag gegee aan die punt en die vraagteken.

- Leespoed

Leesoefeninge is gedoen, maar Leerder 6 het nog steeds word-vir-woord geles.

- Sigwoorde

Die seun kon sigwoorde in 'n sin herken nadat dit met hom hanteer is. Hy verwar nog steeds verwante woorde soos *dit* en *die*.

- Oogbewegingsvaardighede is gereeld geoefen.

2 Sinskonstruksie

Daar is elke sessie 'n aktiwiteit gedoen om die leerder se sinskonstruksie te verbeter.

Samevatting

Dit was 'n plesier om met Leerder 6 te werk. Hy kon nie altyd dit wat hy moes doen regkry nie, maar hy het nogtans sy bes gedoen. Hy was tevrede met homself as hy 'n taak kon regkry. Leerder 6 gesels nie graag nie, maar ek neem aan dit is as gevolg van gehoorverlies. Daar is altyd 'n glimlaggie op sy gesiggie.

Aanbeveling

Al het Leerder 6 goed gevorder, kan daar nog baie meer aandag gegee word aan sigwoorde, die omruiling en uitkenning van sigwoorde (*die dit*) en leesvlotheid. Daar moet ook aan sy konsentrasie gewerk word.

Leerder 7: Meisie

Bywoning

Leerder 7 het al 15 sessies bygewoon.

Analise van foute

- Leesfoute

Ruil die b en d om; ook ei en y

Lees ei en u as i

Sy sukkel met diftonge: ui; eu; oe; ou

Spelfoute soos: bie i.p.v. die; dak i.p.v. bak; byf i.p.v. duif; neet i.p.v. neut; sin i.p.v. sing.

- Konsentrasie

Leerder 7 het oor die algemeen baie goed gekonsentreer, maar daar was soms dae wanneer sy moeg was omdat daar tuis huismoleste was.

- Taalontwikkeling

Die leerder se taalontwikkeling is gemiddeld tot goed. Sy verstaan alles wat vir haar gesê word. Sy kon soms sekere voorwerpe verduidelik, maar moes dmv vrae gelei word.

Hulpverlening

1 Leesvaardigheid

- Klanke

Daar is aan die volgende klanke aandag gegee: u, i, oe, b, d

Elke klank is op visuele, auditiewe, taktiele en kinetiese vlakke hanteer om vaslegging te verseker. Spesifieke woorde met elke klank is tydens elke sessie gebou.

- Leestekens

Die volgende leestekens is hanteer: punt, komma, vraagteken, uitroepteken. Aktiwiteite om die funksie en betekenis van die leestekens te verbeter: die verkeerslig se kleure verteenwoordig die funksie van punt, komma en hoofletter. Omkring die punte met rooi, ie kommas met geel en hoofletters met groen. Lees verskillende tipes sinne.

- Sigwoorde

Sigwoorde is hersien ek, en, is, die, dit, 'n, het, met, hy, sy, ry, baie, speel, lekker, se, dit, dis, aan, wat, wie, van. Nuwe woorde is aangeleer.

- Oogbewegingsvaardighede is gereed geoefen.
- Begrip

Vir leesbegrip is die volgende gedoen: Lees 'n paragraaf en teken die gebeure;

Lees die instruksies en voer dit korrek uit; Beantwoord mondelinge vrae oor 'n teks.

2 Taalontwikkeling

Die leerder se woordeskat is baie beperk. Baie vrae is nodig om die leerder te lei as sy iets verduidelik.

3 Sinskonstruksie

Daar is ook elke week aan sinskonstruksie gewerk, bv die leerder moes sinne voltooi.

Samevatting

Die leerder is 'n vriendelike en aangename persoon. Die leerder is hardwerkend en altyd entoesiasies oor nuwe werk.

Aanbeveling

Leerder 7 het met oorgawe die werk aangepak, maar ek beveel aan dat sy nog hulp kry met sinskonstruksies en vlot lees.

Leerder 8: Seun

Bywoning

Die leerder het die sessies gereeld bygewoon en was baie opgewonde om elke keer agter te bly.

Analise van foute

- Leesfoute

Lees dubbelklanke verkeerd ui, uu, eu, ee

Verwar t / d / i / e

Klank woorde, maar kan dit nie lees nie.

Lees nie al die woorde korrek nie.

Kan nie onderskei tussen dubbelmedeklinkers en enkel medeklinkers nie.

- Konsentrasie

Leerder 8 se konsentrasie is oor die algemeen goed, maar dit verswak wanneer hy deur ander leerders onderbreek word.

- Taalontwikkeling

Sy woordeskat is gemiddeld tot goed en hy verstaan alles wat vir hom gesê word.

Hulpverlening

1 Leesvaardigheid

- Klanke

Daar is aan die volgende klanke aandag gegee: y, ui, ee, asook aan die i/e-verwarring. Elke klank is op visuele, ouditiewe, taktiele en kinetiese vlakke hanteer om vaslegging te verseker. Spesifieke woorde met elke klank is tydens elke sessie gebou.

- Leestekens

Die volgende leestekens is hanteer: punt, komma, vraagteken.

Aktiwiteite: Gee aan die leerder 'n prentjie van elke leesteken. Onderaan elke prentjie is 'n rympte of kort beskrywing van die funksie wat daardie leesteken in die sin het.

Laat die leerder ontbrekende leestekens in die sin invul.

Gee aan die leerder 'n leesstuk. Laat hy die punte met rooi, die kommas met geel en die hoofletters met groen omkring.

- Sigwoorde

Sigwoorde is hersien: en, weg, vir, hulle, nie, oor, het

Nuwe sigwoorde is aangeleer dmv aktiwiteite: leerder lees sigwoorde wat op 'n leer geplaas is; bo-aan die leer is 'n verrassing.

Die opvoeder flits die sigwoorde op flitskaarte. Indien die leerder die woord korrek lees, kan hy 'n stukkie by 'n legkaart pak. As hy 'n fout gemaak het, moes hy 'n legkaartstukkie verwyder.

Speel domino's met sigwoorde.

- Oogbewegingsvaardighede is gereeld geoefen.
- Leesbegrip

Haal die hoofgedagte uit 'n kort leesstuk

Gee 'n opskrif vir 'n kort paragrafie.

Die woorde van 'n sin word deurmekaar geskommel en die leerder moet dit reg en sinvol rangskik.

2 Taalontwikkeling

Die leerder se taalontwikkeling is gemiddeld. Hy begryp alles wat vir hom gesê word.

Emosionele taal (hoe voel jy as ...) en die beskrywing van prente is gereeld hanteer, maar hy kry dit net reg aan die hand van leidende vrae.

Samevatting

Die leerder gee altyd sy volle samewerking tydens die uitvoering van sy werk. Hy pak alles met oorgawe en entoesiasme aan. Hy is baie vriendelik en het 'n lewendige persoonlikheid. Dit was 'n plesier en voorreg om met hom te kon werk.

Aanbeveling

Ek kon sien dat hy altyd net sy beste gelewer het met alles wat hy aangepak het, maar ek beveel aan dat daar nog aandag gegee word aan leesbegrip en vlot lees.

Leerder 9: Meisie

Bywoning

Leerder 9 het die sessies gereeld bygewoon.

Analise van foute

- Leesfoute

Probleme met die ouditiewe diskriminasie van die klanke: h en d, p en b, ui en uu

Verwar b en d

Ruil klanke om

Ken nie die dubbelklanke nie.

Vormkonstantheidsprobleme: i, j, ie, n, y, o, ou

Lees klanke wat nie daar staan nie.

Klank die meeste stigwoorde.

- Konsentrasie

Leerder 9 konsentreer oor die algemeen goed.

- Taalontwikkeling

Haar taalontwikkeling is gemiddeld omdat daar nie veel verduidelik hoef te word nie, maar sy onthou moeilik.

Leerder 9 is taamlik teruggetrokke en praat moeilik.

Hulpverlening

1 Leesvaardigheid

- Klanke

Daar is aan die volgende klanke aandag gegee: a, d, j, l

Elke klank is op visuele, ouditiwe, taktiele en kinetiese vlakke hanteer om vaslegging te verseker. Spesifieke woorde met elke klank is tydens elke sessie gebou.

- Leestekens

Die volgende leestekens is hersien en vasgelê: punt, komma, vraagteken, uitroepteken. Aktiwiteite wat gebruik is, is die verkeersligteffek, leestekens invul in 'n leesstuk en verander die leestekens in 'n sin en vertel hoe dit die sin en sy betekenis verander.

- Sigwoorde

Sigwoorde is hersien bv. kan, na, is, baie, dak, dam, bal, en, speel, juffrou.

Daar is ook aandag gegee aan die uitbreiding van sy sigwoordeskat.

- Oogbewegingsvaardighede is gereed geoefen.

- Leesbegrip

Daar is aan die volgende gewerk: Leerder lees 'n gedeelte en vertel wat daarna gaan gebeur; Lees instruksies en voer dit uit; Lees 'n kort paragraaf en teken wat gebeur.

2 Taalontwikkeling

Daar is aandag gegee aan taalontwikkeling aan die hand van die volgende:

Besprek prente; lei leerder dmv vrae.

Besprek emosionele taal, bv vra vraag *Hoe voel jy as*

Samevatting

Die leerder is baie vriendelik. Sy is 'n bietjie teruggetrokke, maar is altyd baie gretig om te werk. sy het oor die algemeen baie goed gevorder.

Aanbeveling

Alhoewel die leerder goeie werk gelewer het en goed gevorder het, bevel ek tog aan dat sy nog hulp kry met haar klanke en leesbegrip.

Leerder 10: Seun

Bywoning

Die leerder het gereeld die sessies bygewoon.

Analise van foute

- Leesfoute

Ruil die b en d en die ei en y om.

Lees die ei en u as 'n i

Leerder sukkel met diftonge: ui, eu, oe, ou.

Swak visuele onderskeiding.

Gebrekkige kennis van begin-, middel- en eindklanke.

- Konsentrasie

Leerder 10 konsentreer goed oor die algemeen. Soms is hy egter meer geïnteresseerd in ander se werk as sy eie.

- Taalontwikkeling

Die leerder se taalontwikkeling is gemiddeld tot goed.

Hy begryp alles wat vir hom gesê word.

Hulpverlening

1 Leesvaardigheid

- Klanke

Daar is aan die volgende klanke aandag gegee: u, i, oe, b, d

Elke klank is op visuele-, auditiewe- taktiele- en kinestetiese vlakke hanteer om so goeie vaslegging te verseker. Spesifieke woorde op elke klank is met elke sessie gebou. Daar is aandag gegee aan die uitbreiding van woordeskat.

- Leestekens

Die volgende leestekens is hersien en vasgelê: punt, komma, vraagteken, uitroepteken. Aktiwiteite om hierdie leestekens te verbeter is gedoen, bv verkeersligeffek en die lees van verskillende tipes sinne.

- Sigwoorde

Sigwoorde is hersien bv ek, en, is, dit, 'n, he, met, hy, sy, ry, baie, speel, lekker, se dit, dis, aan, wat, wie, van.

Aandag is gegee aan die uitbreiding van die leerder se sigwoordeskat.

Sigwoorde is vasgelê deur sinne te bou met los woorde.

- Oogbewegingsvaardighede is gereeld geoefen.
- Leesbegrip

Vir die verbetering van leesbegrip is die volgende gedoen: Lees 'n paragraaf en teken die gebeure; Lees die instruksies en voer dit korrek uit; Beantwoord mondelinge vrae oor 'n teks.

2 Taalontwikkeling

Daar is aan taalontwikkeling aandag gegee aan die hand van 'n verskeidenheid aktiwiteite.

3 Sinskonstruksie

Die leerder se sinskonstruksie is hoofsaaklik aangespreek deurdat hy onvolledige sinne moes voltooi.

Samevatting

Dit was 'n plesier om met Leerder 10 te werk al het hy nie altyd die opdragte reggekry nie. Hy het altyd sy bes gedoen en was baie tevrede met homself as hy 'n taak reg gedoen het.

Aanbeveling

Die leerder het sy werk met oorgawe aangepak, maar ek bevel aan dat daar nog aandag gegee word aan leesbegrip en sinskonstrukise.